



L'apprendre chez l'enfant : un acte pédagogique ? : Contributions des approches clinique et psychanalytique

Michèle Picchiotti

► To cite this version:

Michèle Picchiotti. L'apprendre chez l'enfant : un acte pédagogique ? : Contributions des approches clinique et psychanalytique. Psychologie. Université Nice Sophia Antipolis, 2014. Français. NNT : 2014NICE2029 . tel-01275372

HAL Id: tel-01275372

<https://theses.hal.science/tel-01275372>

Submitted on 17 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE NICE – SOPHIA ANTIPOLIS

École Doctorale Lettres, Arts, Sciences Humaines (LASH)
Unité de recherche LIRCES (EA-3159)
Laboratoire Interdisciplinaire Récits, Cultures et Sociétés

L'apprendre chez l'enfant : un acte pédagogique ?

Contributions des approches clinique et psychanalytique

Thèse de Doctorat de Psychologie

Présentée par Michèle Evel PICCHIOTTI LEBRUN
Soutenue le vendredi 26 septembre 2014

Directeur de thèse : Jacques CABASSUT

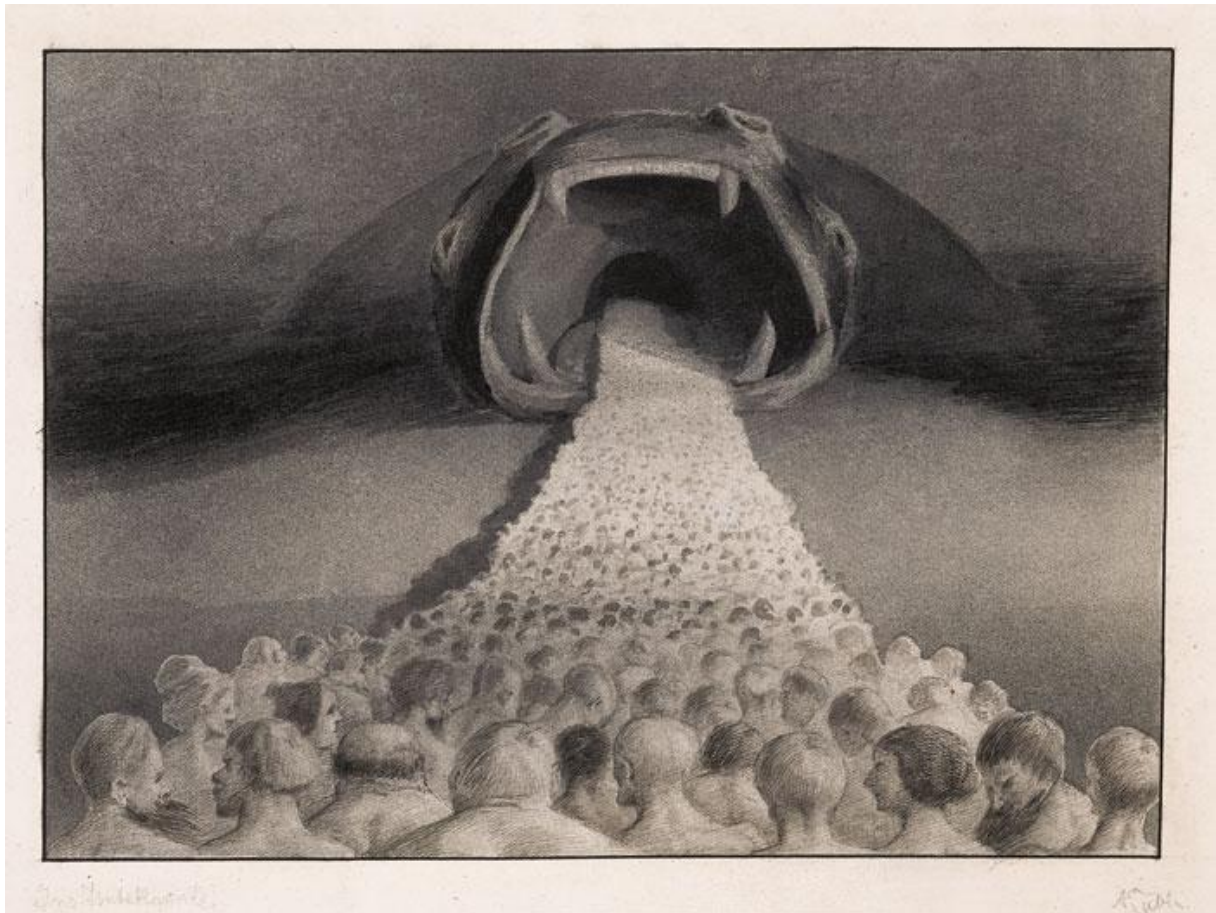
Jury :

Mohammed HAM
Professeur de psychopathologie clinique, Univ. Nice-Sophia Antipolis

Patrick MARTIN-MATERRA
Professeur de psychopathologie à UCO, IPSA, Angers

Pascale MACARY-GARIPUY
Professeur de psychologie clinique et psychopathologie, Univ. Toulouse II

Jacques CABASSUT
Professeur, Directeur de thèse, Univ. Nice-Sophia Antipolis



"Tous droits réservés"

Alfred Kubin

"Vers l'inconnu"

Fondation Oskar Kokoschka

Il n'y a pas d'opinions libres. Je dois le dire pour l'entête de cette rubrique. Dans le discours, on ne convient d'une liberté que pour y déceler la nécessité que cet artifice révèle.

Jacques Lacan

le 3 février 1969

Libres opinions d'une réforme dans son trou

L'apprendre chez l'enfant : un acte pédagogique ? Contributions des approches clinique et psychanalytique.

Tout au long de notre carrière d'enseignante, nous avons constaté un désintérêt imperceptible mais réel pour la pédagogie. Lorsque nous avons commencé celle-ci, dans les années 1970, apparaissait la notion de « *dyslexie* ». Au fil des ans, le vocabulaire s'est peu à peu diversifié et son impact s'est renforcé : « *dyslexie* », « *dysphasie* », « *dyspraxie* », « *hyperactivité* »... Ces termes modèlent maintenant les plaintes des parents et sont peu à peu passés dans le discours habituel pour désigner les difficultés de l'enfant. Le résultat est qu'ils stigmatisent celles-ci en termes de trouble et de dysfonctionnement. De plus, les revendications de certaines associations de parents d'enfants autistes pour une prise en *charge pédagogique* de ceux-ci nous interrogent sur leur conception qui nous apparaît très éloignée d'une approche éthique. Ces constats nous incitent à poser la question de l'existence d'un *acte pédagogique*, acte au sens lacanien du terme.

Nous avançons, en cette fin de thèse, qu'il ne peut y avoir d'*acte pédagogique* qu'à travers une pédagogie de *l'offre, de l'évènement et de la création*, basée sur le *désir* et la *rencontre*, très éloignée d'une pédagogie basée sur *diagnostics* et *recommandations*. Celle-ci implique, en effet, la mise en place d'*évaluations* aboutissant à la croyance de plus en plus affirmée de la *non-ambiguïté de la langue*, annihilant l'énigme de *l'interprétation*. Celle-ci nous permet d'ouvrir cette recherche vers ce qui nous apparaît fondamental dans le futur proche de *l'apprendre chez l'enfant* : *Les enjeux politiques de la transmission*.

Mots-clés : Acte, pédagogie, savoir, vérité, transfert, ambiguïté, transmission

The children's learning: a pedagogical act? Contributions of the clinical and psychoanalytical approaches.

Throughout my career as a teacher, I noticed an almost imperceptible but real decline in interest for the pedagogy. When I began my career, in the 70s, the notion of "dyslexia" appeared. Over the years, the vocabulary diversified bit by bit and the impact of the terms was reinforced continuously: « *dyslexia* », « *dysphasia* », « *dyspraxia* »... Today terms like this are part of the parents' vocabulary to describe the difficulties of the child. As a result they stigmatize those learning difficulties into medical terms as "disorder" and "dysfunction". Furthermore, the demands of some associations of parents with autistic children for a pedagogical coverage of these interrogate us about their conception which seems to us very remote from an ethical approach. All these descriptions motivated me to put forward the question if a pedagogical act is still possible in the original Lacanian sense.

At the end of my thesis I postulate that there can't be an other way of living pedagogy, than the way of living it by the act of offering and the event and the creation. Those three have to be based on a pedagogy of desire and encounter instead of a pedagogy of diagnoses and recommendations. A pedagogy of diagnoses and recommendations would end up in the implementation of evaluations which would lead to the conclusion of a no-ambiguity of language and this would take away the idea of interpretation.

I end up my research by what seems fundamental to me concerning the children's learning in the near future: the political effort of the transmission.

Keywords: Act, pedagogy, knowledge, truth, transfer, ambiguity, transmission

À Roland Georges et à tous mes élèves

À Madame Charles et à tous mes collègues

Un vendredi soir de l'année 1980. A la dernière minute, j'ai remplacé une éducatrice qui ne pouvait effectuer le convoi qui emmène, chez eux, pour le week-end, des enfants en Internat dans notre établissement. Celui-ci est situé en Normandie et nous reconduisons, en car, les nombreux petits parisiens intégrés à l'année. Nous roulons donc en direction de la porte Maillot. Dora, petite fille de huit ans qui vient dans ma classe, est assise à côté de moi. Toute l'équipe est très fière car celle-ci est enfin propre. C'est un grand souhait de sa mère qui est seule pour s'en occuper. Nous avons donc fait le choix de ne pas lui mettre de couche.

Juste avant d'arriver à destination, une odeur épouvantable se répand dans le car. Dora a fait caca dans sa culotte. Nous agissons au mieux. Nous la changeons en catastrophe, la parfumons pour essayer de couvrir l'odeur qui la poursuit. Dans le car se répand un mélange écœurant de caca et de parfum. Et nous arrivons. Je descends du car, Dora accrochée à ma main. Et nous attendons... En vain...

La mère de Dora ne viendra pas. Après un appel à notre établissement qui nous confirmera que celle-ci est injoignable, après avoir mangé une grosse assiette de frites dans un restaurant huppé de la porte Maillot, nous repartons vers l'établissement. Dora endormie près de moi, et moi en train de pleurer doucement...

Je dédie cette thèse à toutes les mamans Dora qui font ce qu'elles peuvent et à toutes les Dora qui en font ce qu'elles veulent.

Table des matières

RÉSUMÉ et MOTS-CLÉS	4
AVANT-PROPOS	10
<i>Rencontre avec la parole de l'Autre</i>	10
<i>Rencontre avec le discours instituant</i>	12
<i>Rencontre avec le monde de la psychose et de l'autisme</i>	13
<i>Rencontre avec la psychanalyse</i>	14
INTRODUCTION	17
ÉTAT DES LIEUX	27
<i>L'acte</i>	27
<i>L'acte pédagogique</i>	29
<i>État des lieux</i>	31
PREMIÈRE PARTIE: L'APPRENDRE ET LE SCANDALE DE L'INCONSCIENT	34
1.1. L'apprendre chez l'enfant	38
1.1.1. Apprendre	39
1.1.1.1. <i>Savoir et Vérité</i>	40
1.1.1.2. <i>Savoir et Don</i>	42
1.1.1.3. <i>Savoir et Connaissance</i>	43
1.1.2. Ambre ou le savoir empêché	46
1.1.2.1. <i>L'histoire d'Ambre</i>	47
1.1.2.2. <i>Trois points précis</i>	47
1.1.2.3. <i>La famille</i>	48
1.1.2.4. <i>Le « non-apprendre » d'Ambre</i>	49
1.2. Ambre ne peut pas apprendre à lire	51
1.2.1. De l'homme « normatif » à l'homme « normal »	52
1.2.1.1. <i>Le bio-pouvoir foucauldien</i>	53
1.2.1.2. <i>De l'errance à l'erreur</i>	54
1.2.1.3. <i>De la norme à la normalité</i>	56
1.2.2. Le transfert en question	58
1.2.2.1. <i>Le transfert lacanien</i>	60
1.2.2.2. <i>Transfert imaginaire, transfert symbolique</i>	61
1.2.2.3. <i>Identification imaginaire, identification symbolique</i>	62

1.3. Ambre ne désire pas apprendre à lire	64
1.3.1. Le sujet du désir	65
1.3.1.1. <u>Que me veulent-ils ?</u>	65
1.3.1.2. <u>La naissance du sujet</u>	66
1.3.1.3. <u>Le manque à l'origine du sujet du désir</u>	68
1.3.1.4. <u>L'abolition du désir du sujet</u>	69
1.3.1.5. <u>Désir de savoir et envie d'apprendre</u>	70
1.3.2. Le retour au mythe	71
1.3.2.1. <u>Le renoncement à la question de l'origine</u>	72
1.3.2.2. <u>Les origines du mythe</u>	73
1.3.2.3. <u>Le mythe aux sources de l'apprendre</u>	75
1.3.2.4. <u>Le mythe, deuxième intangible de l'acte pédagogique</u>	76
1.4. Ambre ne veut pas apprendre à lire	78
1.4.1. L'oubli du sujet divisé	80
1.4.1.1. <u>La coupure castratrice</u>	80
1.4.1.2. <u>La loi du Surmoi</u>	82
1.4.1.3. <u>L'inutile de la jouissance</u>	83
1.4.1.4. <u>L'utile et l'agréable du bonheur</u>	84
1.4.1.5. <u>Le scandale de la jouissance</u>	85
1.4.2. L'enfant et ses objets	86
1.4.2.1. <u>Les objets de la psychanalyse</u>	87
1.4.2.2. <u>Les fonctions de l'objet</u>	88
1.4.2.3. <u>La coupure et « l'apprendre »</u>	90
1.4.2.4. <u>L'objet autistique</u>	90
1.4.2.5. <u>Nouveaux objets, nouveaux savoirs</u>	91
1.5. Conclusion	93
DEUXIÈME PARTIE : LA CRÉATION PSYCHOTIQUE	96
2.1. Les psychoses chez l'enfant	98
2.1.1. Diagnostic différentiel : Névrose et Psychose	99
2.1.1.1. <u>Historique des termes</u>	99
2.1.1.2. <u>Différences fondamentales</u>	100
2.1.1.3. <u>L'état des lieux freudien</u>	101
2.1.2. La question du sujet dans la psychose	103
2.1.2.1. <u>Comment reconnaître la psychose ?</u>	104
2.1.2.2. <u>L'Autre de l'enfant</u>	104
2.1.2.3. <u>L'Autre de l'enfant psychotique</u>	106

2.2	La singularité de la psychose	109
2.2.1.	Le transfert et l'Autre	110
2.2.1.1.	<u>Fleuriane et ses stylos</u>	111
2.2.1.2.	<u>Jade et les nombres</u>	112
2.2.1.3.	<u>Emma et ses questions</u>	113
2.2.2.	Le mythe et le don de parole	117
2.2.2.1.	<u>Laetitia et ses deux langages</u>	118
2.2.2.2.	<u>Enzo et la parole sacrée de maman</u>	120
2.2.2.3.	<u>Stéphane et les signifiants</u>	121
2.2.3.	La jouissance et la langue	124
2.2.3.1.	<u>Ayoub et le hérisson</u>	126
2.2.3.2.	<u>Mélanie et ses [keti]</u>	127
2.2.3.3.	<u>Adrien et les papillons</u>	129
2.3.	Une entité paradoxale : l'autisme	133
2.3.1.	Un intérêt singulier	134
2.3.1.1.	<u>De la maladie mentale au handicap</u>	134
2.3.1.2.	<u>Haro sur la psychanalyse</u>	138
2.3.1.3.	<u>Haro sur l'Institution</u>	140
2.3.1.4.	<u>Haro sur la folie</u>	141
2.3.2.	Les paradoxes de l'apprendre	143
2.3.2.1.	<u>L'enracinement de la bêtise</u>	143
2.3.2.2.	<u>L'inactualité de la rencontre</u>	146
2.3.2.3.	<u>L'économie du discours du maître</u>	148
2.4.	Conclusion	150
2.4.1.	L'illusion pédagogique	150
2.4.2.	L'éthique pédagogique	152
2.4.3.	L'acte pédagogique	153
TROISIÈME PARTIE : L'ART D'APPRENDRE		155
3.1.	Les illusions pédagogiques	160
3.1.1.	L'illusion du pouvoir	161
3.1.1.1.	<u>Émile ou la ruse pédagogique</u>	162
3.1.1.2.	<u>Savoir et Pouvoir</u>	163
3.1.1.3.	<u>L'autorité en question</u>	165
3.1.2.	L'illusion du savoir	166
3.1.2.1.	<u>Les impossibles freudiens</u>	167
3.1.2.2.	<u>Savoir et Vérité</u>	168
3.1.2.3.	<u>Le savoir comme lien</u>	170

3.1.3. L'illusion du langage	171
3.1.3.1. <u>Le mot d'esprit</u>	171
3.1.3.2. <u>La totalisation du savoir</u>	174
3.1.3.3. <u>L'abandon de la singularité</u>	176
3.2. L'éthique pédagogique	179
3.2.1. L'autorité authentique	180
3.2.1.1. <u>Mais que fut l'autorité ?</u>	181
3.2.1.2. <u>L'Autorité intangible</u>	183
3.2.1.3. <u>L'autorité de la langue</u>	186
3.2.2. La transmission	188
3.2.2.1. <u>Transmission et nourrissage</u>	188
3.2.2.2. <u>L'acte de transmettre</u>	189
3.2.2.3. <u>Transmission familiale</u>	190
3.2.2.4. <u>Transmission culturelle</u>	191
3.2.2.5. <u>L'éloge de la transmission</u>	192
3.2.3. La singularité	195
3.2.3.1. <u>La singularité du symptôme</u>	196
3.2.3.2. <u>La singularité de la création</u>	199
3.2.3.3. <u>La singularité de la langue</u>	201
3.3. L'acte pédagogique	204
3.3.1. La pratique authentique ou la pédagogie de l'offre	206
3.3.1.1. <u>Le paradoxe de l'idéal pédagogique</u>	207
3.3.1.2. <u>Le choix rousseauiste</u>	210
3.3.1.3. <u>Le choix de la demande</u>	212
3.3.1.4. <u>Le sens de l'offre</u>	214
3.3.2. La rencontre ou la pédagogie de l'événement	217
3.3.2.1. <u>Rencontre avec une parole qui nomme</u>	218
3.3.2.2. <u>Rencontre avec la langue de l'autre</u>	219
3.3.2.3. <u>Poïésis ou Praxis ?</u>	221
3.3.3. La singularité ou la pédagogie de la création	223
3.3.3.1. <u>L'interprétation</u>	224
3.3.3.2. <u>La sublimation</u>	226
CONCLUSION	233
BIBLIOGRAPHIE	238
ANNEXES	252

Avant-propos

Le désir de s'interroger sur une pratique est toujours une histoire de rencontre. Après quarante années passées à enseigner, concevoir une thèse sur « *l'apprendre chez l'enfant* », ne peut s'envisager, non comme un inventaire, mais comme une succession ininterrompue de questionnements.

Chaque rencontre a été une remise en question, dans la mesure où chacune a donné lieu à une profonde réflexion sur « *l'acte pédagogique* ».

Nous le savons : l'école est en crise. Mais à celle-ci, est répondu retour au passé, défaut de méthode, emploi du temps inadapté, insuffisance d'encadrement, manque de formation. Cet état de fait provient d'un immense malentendu : l'école a oublié que son rôle premier était, comme le rappelle le terme oublié d'Instituteur, d'instituer l'enfant, terme qui renferme, comme le précise Alain Rey¹, deux notions fortes, celle de « *mettre debout* » et celle de « *désigner comme son successeur* ».

Lors d'une émission donnée sur France Culture², où il présentait son dernier livre *Lost in Cognition*, Eric Laurent exprimait son inquiétude profonde : « *À vouloir réduire la dimension subjective à celle d'apprentissage de conduites suffisamment segmentées, suffisamment réduites, suffisamment « jivaroisées », pour être reproductibles en laboratoire, mesurées, évaluées, conduit à une évaporation de ce qui est, à la fois, d'un côté, la signification des actes de la vie humaine dans ce qu'elle a de plus général et, en même temps, évacue cet aspect fondamental que désigne l'inconscient freudien, c'est que le sujet est profondément égaré dans la langue – que dans la langue, il y a le malentendu – l'équivoque, mot de J. Lacan, que je reprends, et aussi « les grandes idées vagues » comme disait Valéry. Les grands malentendus sont fondamentaux.* »

Laurent poursuit : « *Ce livre veut s'opposer à cette conception d'une existence qui peut être programmée, réduite à l'apprentissage, contrôlée et avec des comportements sur lesquels on peut agir, laissant de côté tout ce qu'il y a de profondément lié au hasard, à la chance, à la contingence dans l'existence humaine, à la rencontre, et qui ne peut pas se programmer.* »

Pour ma part, c'est cette chance que j'ai essayé de saisir au fil des ans avec l'ambiguïté profonde de concilier « *l'apprendre* » et « *les grandes idées vagues* ».

¹ REY Alain, *Dictionnaire historique de la langue française* (1992), Paris, LE ROBERT, 2004, p.1850

² LAURENT Eric, *A plus d'un titre*, Emission France Culture, mercredi 10 septembre 2008

Rencontre avec la parole de l'Autre

En 1973, j'ai intégré mon premier poste dans une école élémentaire parisienne. Durant la récréation, lorsque nous n'étions pas de surveillance, toutes les institutrices se réunissaient dans une salle au rez-de-chaussée. L'une de celle-ci, à quelques années de la retraite, en charge des CMI, entra un matin en vitupérant : « Décidément, les enfants deviennent de plus en plus bêtes... Cela fait vingt ans que je fais la même leçon de mathématiques, et ils comprennent de moins en moins ! ». A travers cette non remise en question, c'était finalement la parole de l'enfant qui n'était pas prise en compte.

Pouvons-nous parler d'éthique pédagogique et, surtout, que signifie-t-elle ? Il est de la responsabilité de chaque enseignant de prendre position et d'en assumer les conséquences.

La mienne s'est effectuée à travers une rencontre primordiale qui orientera toute ma carrière. La classe de Madame Charles, Institutrice de Cours Préparatoire à l'école annexe de l'Ecole Normale fût mon premier lieu de stage. Une des caractéristiques de celle-ci était que *l'on s'y sentait bien*, simplement. Les jeunes prenaient du plaisir en ce lieu. Lorsque je lui ai demandé si ce climat provenait de l'utilisation de la méthode naturelle pour l'apprentissage de la lecture, elle me proposa de passer quelques jours au sein d'une autre classe avec une institutrice à quelques mois de la retraite et qui utilisait encore, contre l'avis de l'inspecteur de l'époque, une méthode purement syllabique. Le climat y était identique.

Enfin, un de mes stages eut lieu dans une classe où la méthode Freinet était utilisée. Tout y était : l'imprimerie, le journal... Le seul problème, et de taille, était que l'institutrice avait une manière très particulière de parler à et de ses élèves : acide.

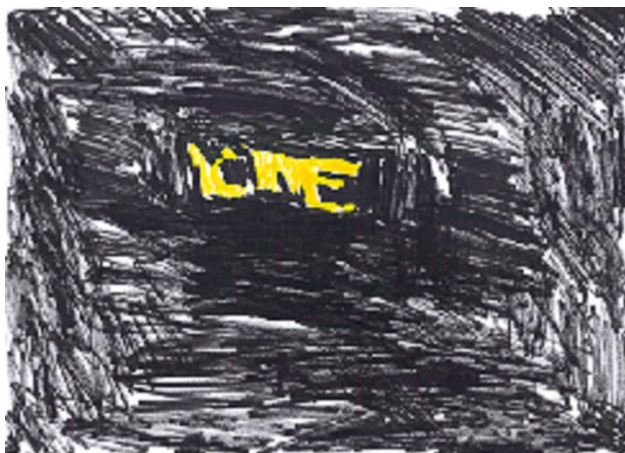
En analysant ces trois situations, il me parut évident que ce qui différait dans ce troisième lieu était *la parole*, la sienne propre, celle de l'enseignante, avec son poids absent d'identification, et *la parole de l'Autre*, non reconnue et non respectée.

L'éthique pédagogique repose sur l'aspect civilisateur de la fonction de la parole. La logique supportée par celle-ci est une logique de l'universel, du tous. Et ce qui autorise cette articulation de l'universel et du particulier, nous enseigne Lacan, c'est la corrélation du désir et de la loi au lieu de l'Autre.

En s'appuyant sur la fonction de la parole, Lacan ne fait que reprendre le discours du maître en lui donnant sa raison. Or cette version de la parole est celle sur laquelle nous nous appuyons le plus communément : c'est l'institution fondée sur le père.

Le non-respect de la parole de l'Autre, est un renoncement à l'éthique.

Rencontre avec le discours instituant



« IME » selon le regard de Madani, autiste de 7 ans, 2003

Dans les années 80, enseignante à l'école de palefreniers-soigneurs du Haras du Pin, cavalière moi-même, j'ai assumé les séances de *rééducation par l'équitation* de quelques jeunes de l'IME d'Argentan. Invitée à toutes les réunions concernant ceux-ci, j'ai été séduite par le travail en équipe proposé par ces établissements. La présence des trois pôles thérapeutique, éducatif, pédagogique permettait une richesse que ne possèdent pas les écoles actuelles, au grand regret des enseignants spécialisés avec qui je travaille lors d'inclusion partielle d'un petit nombre de mes élèves.

N'ayons pas peur des mots : l'Institution spécialisée et son éthique sont actuellement autant controversées l'une que l'autre. Les termes de ségrégation, de culpabilisation des familles, d'abandon éducatif, voire de mauvais traitements fusent de toute part.

Pourtant, comme le rappelle Philippe Lacadée, le rôle primordial de l'Institution est de permettre la mise en place, à côté du discours institué, « *d'un discours instituant* » : « *L'institution constituante ne vise pas le zéro défaut, mais, justement, part du défaut, de ce qui ne va pas, de ce qui fait symptôme, de ce qui fait signe ; c'est-à-dire de ce qui se rencontre de façon contingente [...]. Pour cela, il nous faut savoir faire défaut de savoir, savoir faire du vide et du manque, réintroduire le pas de côté, le malentendu et le risque nécessaire, là où est le plus souvent attendue une réponse instituée prônant un savoir valant pour tous.* »³

³ LACADÉE Philippe, *La Demi-Lune : Une version d'un travail à plusieurs*, Feuilles du Courtil n°20, 2002, p.73

L'auteur ajoute : « Que l'institution soit particulière pour chaque sujet, c'est lui offrir la possibilité d'une rencontre où il puisse se soutenir d'un discours [...] »

« L'apprendre » peut-il permettre la mise en place d'un discours instituant ?

Rencontre avec le monde de la psychose et de l'autisme

Xavier, 15 ans, pleure, assis sur une chaise de la classe. Pas de larme. Pas une seule larme : « Je suis triste parce que je pleure. », me répète-t-il à l'infini en se balançant sur sa chaise. Sur le moment, je n'ai pas compris pourquoi cette phrase provoquait chez moi un énorme malaise, presque plus profond que la situation à laquelle j'étais confrontée. Il m'a fallu un temps pour réaliser que celui-ci était dû à l'inversion entre cause et conséquence. Chacun aurait dit : « Je pleure parce que je suis triste. ». De plus, comme lors de notre premier contact, ces mots semblaient désincarnés. Pourtant, la tristesse de Xavier était incommensurable.

Xavier a été ma première rencontre avec l'autisme. Mon premier choc.

La population reçue dans les Instituts médico-éducatifs a changé au fil des ans. De quelques enfants psychotiques et autistes au début de ma carrière, ceux-ci étant reçus, avant tout, dans des hôpitaux de jour, nous sommes passés à une majorité absolue. De plus, peu à peu, les instances sociales et politiques imposent des cas de plus en plus lourds, obligeant à une refondation totale de la prise en charge.

Dans son livre *La violence de l'interprétation*, Piera Aulagnier nous met en garde : « Aborder sur les rives de la folie exige qu'on accepte d'avancer en ce lieu où se joue un drame que l'observateur, sauf exception, ne paye ni de sa douleur, ni de sa raison, et aussi de reconnaître que nous ne pouvons trop attendre de nos arrières théoriques. »⁴

La rencontre avec le monde de la psychose et de l'autisme a été, dans un premier temps, pour moi, totalement déstabilisatrice : avancer dans « l'apprendre » en ne « pouvant trop attendre de mes arrières théoriques » semblait relever d'une gageure.

Car la problématique que soulève cette rencontre est complexe : elle nous demande et nous oblige à abandonner « nos arrières théoriques » alors que, conjointement, les constructions théoriques élaborées foisonnent et se multiplient... S'il est normal et sain de ne pas enfermer le débat, est-il vraiment plus clair maintenant ?

Certainement pas. Mais il s'agit là d'un mécanisme bien connu qui occulte la question de fond : de quoi chacun d'entre nous est-il responsable ? Il est incontournable alors de reconnaître le poids que chacun porte dans le choix de ses orientations et la charge d'en assumer les conséquences.

⁴ AULAGNIER Piera, *La violence de l'interprétation*(1975), PUF, 1995, p.219

C'est là une volonté éthique, qui engage la responsabilité de chaque praticien institutionnel confronté à de l'impossible, et particulièrement lorsqu'il est appelé à parer, dans l'urgence, aux dérives pulsionnelles des jeunes. Faute d'arrimage dans le discours, leur parole ne fait pas ou plus lien.

La rencontre avec la psychose et l'autisme oblige à la question : « *De quoi sommes-nous responsables ?* ». Mais assumer ou accepter une position de responsabilité devant les autres est incompatible avec la commodité ou le confort, nommée dans notre métier « *expérience* ».

Philippe Lacadée en fixe les conditions : « *La réponse à ce qui se produit dans la rencontre avec un sujet ne relève plus de la consigne, (...), d'une écriture réglementaire venant de l'Autre, mais d'une décision se fondant sur un rapport à l'être à partir du hors-sens.* »⁵

Passer de la consigne à la décision, n'est-ce pas prendre la responsabilité d'un lieu permettant à chaque sujet de créer, d'inventer une nouvelle forme de lien social ? « *L'apprendre* » peut-il devenir un de ces lieux ?

Rencontre avec la psychanalyse

Elle s'est faite pendant les années 80 et sous le signe du malentendu. Dans les Institutions où j'ai commencé à travailler, le pôle pédagogique était tenu à l'écart. Il était au mieux ignoré, au pire regardé avec mépris et méfiance. Nous le savons, comme l'exprime Serge Cottet, « *les psychanalystes ont très tôt assimilé symptôme scolaire avec insurrection du jeune* »⁶.

Lacan notait d'ailleurs en 1949 : « [...] *la psychanalyse seule reconnaît ce nœud de servitude imaginaire que l'amour doit toujours redéfaire ou trancher. Pour une telle œuvre, le sentiment altruiste est sans promesse pour nous, qui perçons à jour l'agressivité qui sous-tend l'action du philanthrope, de l'idéaliste, du pédagogue, voire du réformateur.* »⁷

Mais depuis quelques années, poursuit Serge Cottet, *le cancer moderne disjoint l'Autre parental de l'Autre trésorier du savoir*. Dans ce cas, la mise en cause de l'Autre retire toute appétence. D'où deux fonctions conjuguées dans ce refus : premièrement épistémique – le savoir inutile – et deuxièmement anorexique – aucun goût pour les idées.

⁵ LACADÉE Philippe, *La Demi-Lune : Une version d'un travail à plusieurs*, Feuilles du Courtil n°20, 2002, p.68

⁶ COTTET Serge, « Ils ne parlent pas, ni ne voient ni n'entendent ; ils bougent », in *Apprendre-Bouger-Penser*, Archives de la psychanalyse, 2003

⁷ LACAN Jacques, *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je*, 17-07-1949, p. 4

Citons à ce propos Lacan : « *On n'est jamais si solide dans son être que pour autant qu'on ne pense pas.* »⁸

Ce constat gravissime a rendu obligatoire une véritable collaboration et surtout, une approche moins caricaturale des deux pôles.

Jean-Bernard Paturet, dans son livre « *De la responsabilité en éducation* », interroge : « *La théorie analytique permet-elle autre chose que de mieux comprendre, que de mieux éclairer les voies de l'efficacité éducative ? La théorie psychanalytique peut-elle proposer de nouvelles fins à l'éducation ?* »

Pouvons-nous, à l'instar de Jean-Bernard Paturet, nous poser les mêmes questions pour « *l'apprendre* » ?

Que nous apprend justement la psychanalyse ? : Que la jouissance ne cesse pas, que sa problématique n'est pas réglée une fois pour toutes – d'où le rêve d'un père (d'un maître ?) idéal, parfaitement maître du désir – qu'elle revient toujours au titre d'effet du signifiant.

Elle nous apprend aussi qu'une parole fonde le sujet – il n'y a pas accès – mais qu'elle se donne à lire partout dans son être, dans ses symptômes. Lacan précise : « *Cette antinomie est celle même du sens que Freud a donné à la notion d'inconscient.* »⁹

La psychanalyse interroge sur la question du désir de savoir : de quel désir, de quel savoir, de quel désir de savoir s'agit-il ? Si cette question est au cœur de toute réflexion philosophique et scientifique, la psychanalyse, au-delà de la conscience, a élargi le champ. Freud, avec sa découverte de l'inconscient, lieu d'un savoir, souvent qualifié d'insu, Lacan, avec sa nouvelle approche des mécanismes psychiques, où se révèle l'importance du langage pour un sujet irrémédiablement divisé, vont, l'un et l'autre, apporter une révolution dans la conceptualisation du désir, du savoir et par conséquent du désir de savoir.

Freud pensait qu'il y a chez tout individu un *Wissentrieb*, traduit parfois par désir de savoir, parfois par pulsion de savoir, et l'association de ces deux termes n'est pas sans poser de nouvelles difficultés. Ce désir de savoir se manifeste chez l'enfant dans la curiosité dont il fait preuve. Dès qu'il a acquis une certaine maîtrise du langage, il égrène, sans se lasser, des « *pourquoi ?* » qu'aucune réponse ne semble satisfaire. En effet, l'Autre, en l'occurrence la mère, n'a pas de réponse sur ce qui le préoccupe, la question de son origine, et son silence peut apparaître à ce dernier comme une énigme dont dépendra sans doute par la suite le rapport au savoir. Le silence de l'Autre pourrait

⁸ LACAN Jacques, *L'acte analytique*, Séance du 10 janvier 1968, p. 99

⁹ LACAN Jacques, *Variantes de la cure-type*, 03-02-1955, p.16

être perçu comme un mensonge... un mensonge silencieux : les parents ne disent pas tout ce qu'ils savent... Par contre, l'enfant les soupçonne de savoir tout de ses propres pensées qu'il va refouler, en quelque sorte, se cachant à lui-même ce qu'il sait.

C'est à partir de ce nouveau mensonge que l'inconscient est constitué. Il est déjà là ce savoir, mais maintenant pris au piège du *je n'en veux rien savoir*, introduit par Lacan durant son séminaire *Encore* : « [...] l'inconscient, ce n'est pas que l'être pense comme l'implique pourtant ce qu'on en dit, ceci dans la science traditionnelle...l'inconscient c'est [...] que l'être en parlant [...] jouisse, et j'ajoute : ne veuille rien... rien en savoir de plus. J'ajoute que cela veut dire : ne rien savoir du tout [...]. Pour abattre tout de suite une carte que j'aurais pu vous faire attendre un peu : qu'il n'y a pas de désir de savoir, qu'il n'y a pas ce fameux *Wissentrieb* que quelque part pointe Freud. »¹⁰

Quel est l'impact de ce « *je n'en veux rien savoir* » sur *L'apprendre* et surtout, pouvons-nous l'ignorer ?

J'aimerais conclure cet avant-propos avec cet article d'Éric Laurent, où il rappelle que la santé mentale, c'est ce qui assure le silence de l'Autre, comme la santé est le silence des organes : « *La psychanalyse n'est certainement pas pour tous, elle n'a pas sa place partout, mais partout elle peut rappeler que le sujet relève de la parole – être parlant, être parlé, parlêtre. A travers les âges et les cultures, les structures cliniques et les langues, elle évalue la puissance de la parole, elle propose une alternative au poids angoissant du déterminisme scientifique qui n'est pas l'espoir du miracle. Elle situe le champ du nécessaire, elle maintient la place du contingent.* »¹¹

« *L'apprendre* » peut-il permettre le maintien de cette place ?

¹⁰ LACAN Jacques, *Séminaire XX : Encore (1972-1973)*, Séance du 8 mai 1973, p.113

¹¹ LAURENT Eric, *Mental ?*, Mental 1, juin 1995

INTRODUCTION

S'interroger sur *L'apprendre chez l'enfant* dans une thèse relevant de la psychopathologie clinique et de la psychanalyse peut paraître paradoxal. D'autant que, même si nous nous appuyons sur de nombreux cas d'enfants psychotiques et autistes, nous inscrivons résolument celle-ci dans une approche universaliste. Sa place dans *Les sciences de l'éducation* semblerait donc plus appropriée. Notre choix est pourtant délibéré, il est même au cœur de cette recherche. Notre propos est de montrer combien *l'apprendre* peut permettre à ces enfants psychotiques et autistes d'inventer, de tricoter leur propre solution pour trouver une place dans le lien social et que cette orientation définit une *pédagogie de l'acte* qu'il serait temps d'ouvrir à tous.

Mais ne nous y trompons pas. Après trente années passées auprès de ceux-ci, nous revendiquons une singularité de la pédagogie, bien loin des théories comportementalistes ou des approches neuropsychologiques. Et c'est à travers les apports de la clinique et de la psychanalyse que nous étayerons nos propos.

Lorsque j'ai commencé ma carrière dans les années 1970, apparaissait, dans le monde enseignant, la notion de « *dyslexie* ». Au fil des ans, le vocabulaire s'est peu à peu diversifié et son impact s'est renforcé : « *dyslexie* », « *dysphasie* », « *dyspraxie* », « *hyperactivité* »... Et ce qui a changé, et qui m'interroge, est que ces termes modèlent maintenant les plaintes des parents et qu'ils sont peu à peu passés dans le discours courant pour désigner les difficultés de l'enfant. Le résultat est qu'ils stigmatisent ces difficultés en termes de trouble et de dysfonctionnement.

L'une des conséquences est que *la pédagogie* n'apparaît plus comme pouvant remédier aux problèmes que l'enfant rencontre dans sa confrontation à *l'apprendre*. Le médical et le paramédical (l'orthophoniste, le psychologue, le neuropsychologue...) ont pris le relais. Comment et pourquoi *la pédagogie*, et l'enseignant qui la soutient, ont-ils été peu à peu dessaisis de ce qui était de leur responsabilité : *la problématique de l'apprendre* ? Quelles orientations ont conduit à ce constat ?

En octobre 1968, Claude Rabant écrivait *L'illusion pédagogique*, réquisitoire envers ce qu'il nomme *l'Éducation nouvelle*. Il rappelle que *ce déplacement massif qui ouvre un nouveau champ, véritablement scientifique, à la pédagogie, a été effectué par Rousseau, ou du moins s'est trouvé énoncé de façon inaugurale dans l'Émile*¹².

¹² RABANT Claude, *L'illusion pédagogique*, L'Inconscient n°8, 1968, p.97

Deux points me paraissent cruciaux : tout d'abord, le virage scientifique, revendiqué par Rousseau lui-même, de *la pédagogie* ; ensuite le constat d'une *méconnaissance totale des écrits de celui-ci par cette même Éducation nouvelle*¹³. Quelles sont les conséquences de ce virage scientifique ? Que pouvons-nous déduire d'une étude approfondie des textes de Rousseau et de leur impact sur la pédagogie actuelle ?

Ce qui nous semble fondamental, est qu'il installe *la pédagogie* essentiellement dans une *prise du regard* : « *On lit sur son visage tous les mouvements de son âme ; à force de les épier, on parvient à les prévoir, et enfin à les diriger* »¹⁴. Selon Rousseau, le regard peut prévoir et diriger d'autant plus facilement qu'il s'effectue à l'insu de l'enfant. Nous retrouvons ce concept dans la volonté actuelle de *placer l'enfant au centre du dispositif pédagogique* et dans cette logique de la *prévoyance et du dépistage* qui en découle.

Cette orientation a été renforcée depuis quelques années. Mais déjà lors de mon passage à l'École Normale d'Institutrices de Paris en 1973, *la pédagogie* n'était pas enseignée seule. Nos cours parlaient de *psychopédagogie*, nuance prémonitoire, indiquant une dépendance voulue de *la pédagogie* à *la psychologie*. Du virage scientifique découla peu à peu un virage médical, de plus en plus prédominant. La pédagogie du regard s'est coulée sans difficulté dans cette orientation médicale.

Malgré tout, et durant de nombreuses années, l'enseignement spécialisé a réussi à conserver une indépendance de création réelle – Fernand Oury en est le grand précurseur. Mais celle-ci a été totalement remise en cause par l'intérêt sociétal sur l'Autisme, intérêt qui ne nous semble pas *strictement désintéressé*.

Lors d'une séance de l'Assemblée nationale du 14 février 1996, le député Jean-François Chossy, qui présentait une modification de la loi « *relative aux institutions sociales et médico-sociales* » s'exprimait ainsi : « *J'ai voulu donner un coup de pouce aux mentalités, à présent que l'on peut identifier avec plus de certitude l'autisme et que l'on sait que le traitement pédopsychiatrique n'est pas adapté. Pour faire cesser ce paradoxe : il n'existe pas de maison d'appui pédagogique, alors que c'est le traitement le plus approprié* ».

Nous en déduisons que la solution serait fournie par un *traitement à caractère pédagogique*. Tout d'abord le terme de *traitement* semble entériner l'orientation médicale de la pédagogie. De plus, il semble évident que pour l'orateur et pour tous ceux qui défendent une telle approche, celle-ci est supposée s'inspirer des thèses cognitivistes et des sciences neurologiques, formalisant un peu plus le fait que *la pédagogie* est réduite à cette seule approche.

¹³ RABANT Claude, *L'illusion pédagogique*, L'Inconscient n°8, 1968, p.97

¹⁴ ROUSSEAU Jean-Jacques, *L'Émile ou de l'éducation* (1762), p. 267

Il est d'ailleurs à noter que, le 2 mai 2013, sur RMC, Madame Carlotti, qui était à l'époque ministre déléguée aux personnes handicapées et à la lutte contre l'exclusion, en présentation du Troisième Plan Autisme, précisait : « *Il est temps de laisser la place à d'autres méthodes, pour une raison simple : ce sont celles qui marchent.* » Et une telle affirmation, dans ces temps difficiles que connaît notre Institution scolaire, ne peut que plaire... Mais que signifie « *méthodes qui marchent* » ? L'orientation médicale donnée à la pédagogie n'a-t-elle pas permis à un discours *de vérité* de s'imposer ?

La pédagogie ne semble plus pouvoir étonner et retrouver « *l'irréductible de la singularité* » que soutient la psychanalyse. Elle s'est ouverte au *dépistage* qui ne peut que générer plus de ségrégation. Pourtant, la psychanalyse nous le souffle : le symptôme n'est pas un trouble. Cette prétention à la prévention semble relever de la peur de l'imprévu, peur de la rencontre avant même que le sujet ait pu élaborer sa propre solution symptomatique.

Mais, si nous regardons du côté de Friedrich Froebel, contemporain de Rousseau, nous découvrons une conception bien éloignée des certitudes du regard : « *C'est justement cela que tout enfant, tout élève pressent, espère, croit et réclame de son maître d'école ; ce pressentiment, cet espoir et cette croyance sont entre eux deux le lien invisible et efficace* ».¹⁵ Nous sommes ici dans *le pressentiment* et dans *l'invisible*. L'auteur approfondit cette notion : « *Entre les deux, l'éducateur et l'élève, entre l'exigence et l'obéissance, il doit y avoir, invisible un tiers... Un tiers auquel l'éducateur et l'élève sont pareillement soumis, d'une manière tout à fait égale.* »¹⁶

Nous trouvons, dans ce texte, les termes de *pressentiment*, *espoir*, *invisible*, bien loin des certitudes que semblent apporter *la pédagogie du regard*, mais que l'auteur juxtapose à celui d'*efficacité*, d'*exigence* et d'*obéissance*. Et ce sont ceux-ci qui orienteront notre méthodologie.

Nous l'avons précisé en ce début d'introduction, il peut paraître très paradoxal d'appréhender *l'apprendre chez l'enfant* à travers les approches clinique et psychanalytique. En effet, l'hypothèse de l'inconscient introduit à une logique du moins.

Comme le rappelle si justement François Ansermet, propos auxquels nous adhérons totalement, « *c'est dans les discontinuités du discours conscient, dans les détails de la vie quotidienne, dans les rebuts de l'observation, dans les traces qui échappent au repérage que se manifeste l'évidence de l'inconscient* »¹⁷.

¹⁵ FROEBEL Friedrich, *Menschen-Erziehung* (1826), in *Pädagogische Schriften*, Wien und Leipzig, Ed. Pichler, 1883, p. 80-82, traduction in RABANT Claude, *Op. Cit.*, p. 92

¹⁶ *Ibidem*, p. 94

¹⁷ ANSERMET François, *Les inventions de la clinique*, <http://www.vacarme.org/article1377.html>, 09/02/2010

Tous ces termes peuvent paraître très éloignés de la rigueur présumée de la pédagogie. Nous nous engageons pourtant dans cette méthodologie, car il nous semble évident que *l'apprendre* est une pratique de la relation et de la parole. Et le constat que nous faisons, après quarante années d'enseignement auprès d'enfants, est que l'important se joue toujours aux limites de l'énonçable. Et qu'aussi bien réglée qu'elle soit, cette *pédagogie médicalisée* bute sur l'incontournable d'une singularité qui s'impose là où tout devrait être maîtrisé, au risque de faire basculer ses projets. Nous osons ajouter, en hommage à Michel Leiris, « *reusement* »...

« *Ils ont des yeux pour ne pas voir* », nous martèle l'Évangile. *Pour ne pas voir quoi ?*, demande Lacan : « *Pour ne pas voir que les choses nous regardent* »¹⁸. En faisant le choix de la clinique psychanalytique, nous assumons de nous confronter à quelque chose que nous ne pouvons pas saisir, dont nous ne pouvons que reconnaître l'absence. Et c'est celle-ci qui nous permettra, à travers *l'apprendre chez l'enfant*, d'avoir accès au sujet au-delà de ce qu'il manifeste, au-delà des apparences. Nous nous dirigeons donc vers *une pédagogie du moins* que nous opposons totalement à la *pédagogie négative* de Rousseau. Et c'est à travers le discours du Maître et l'apport de la psychanalyse que nous déploierons notre propos.

La psychanalyse a très souvent stigmatisé *l'apprendre*. Mais, lors de la XXVI^e journée du CEREDA¹⁹, intitulée « *Apprendre – Bouger – Penser. Des écarts de la norme à la norme de l'écart* », Judith Miller précise : « *Le discours analytique reprend les signifiants d'autres disciplines ? Ceux du discours du maître ? Certains diront que ce n'est pas du tout souhaitable, que le discours analytique doit être protégé de si mauvaises fréquentations. A ceux-là, je dis qu'ils ont raison [...], à condition de ne pas négliger que les spécialistes d'autres disciplines sont confrontés au même réel qu'eux.* »

Et à quoi nous confronte le réel ? Au fait que la jouissance ne cesse pas, que sa problématique n'est pas réglée une fois pour toutes – malgré le rêve d'un père, d'un maître idéal, parfaitement maître du désir – qu'elle revient toujours au titre d'effet du signifiant. Ma rencontre avec la psychose et l'autisme, mais aussi avec des enfants présentant ce que nous nommons des *troubles du comportement et de la conduite*, m'a obligée à réfléchir sur le discours du maître, car le travail en Institution, même en se référant à la psychanalyse, nous confronte à celui-ci.

Le Larousse est d'ailleurs riche en indications quant à la nature d'une Institution. Les différentes définitions de ce terme font, toutes, référence aux règles, à la loi, à la structure et aussi à l'éducation. Autrement dit, il n'y a pas d'Institution sans fonction paternelle, c'est-à-dire sans loi et sans symbolique.

¹⁸ LACAN Jacques, *Séminaire XI : Les fondements de la psychanalyse (1963-1964)*, leçon du 11 mars 1964, p. 58

¹⁹ Centre d'Etude et Recherche sur l'Enfant dans le Discours Analytique

Et, bien souvent, le « *malaise dans l'institution* »²⁰ porte sur ce discours. Force est de constater en effet, à la fois dans une certaine littérature analytique et au sein même de notre Institution que, lorsque l'on se réfère à la psychanalyse, « *on a du mal avec* » le discours du maître, que Lacan définit justement comme son envers. Dans son Séminaire XVII, il dit à propos du discours de l'analyste : « *qu'il doit se trouver à l'opposé de toute volonté, au moins avouée, de maîtriser* »²¹

Une question se pose dès lors : « *L'envers avec l'endroit sont-ils compatibles au sein d'une pratique institutionnelle ou bien s'excluent-ils mutuellement ?* »

Ce qui fonde la société, nous indique déjà Freud dans *Totem et Tabou*, est que tout ne soit pas permis. Il n'y a pas de lien social sans interdit par rapport à la jouissance absolue, sinon c'est le retour au pire, à la « *horde primitive* ». La fonction paternelle a donc un rôle pacifiant et modérateur, à la fois pour la collectivité, mais aussi pour le sujet lui-même : « *Le symbolique a cette fonction pacificatrice de tenir l'abomination en lisière* »²²

Lacan nous l'enseigne : le Nom-du-Père est un signifiant qui sépare le sujet de l'Autre de la jouissance. La fonction paternelle interdit la mère à l'enfant, mais également l'enfant à la mère. Le signifiant du Nom-du-Père leur indique, à tous deux, que ce qui manque à la mère, et qu'elle désire tant, ne peut se trouver que du côté du père. L'enfant ne réussit à combler le manque de la mère qu'à échouer dans la psychose.

Le signifiant du Nom-du-Père vient donner sens au désir de la mère, mais il ne vient donner sens, comme le dit Gérard Miller, que d'une façon qui ne s'embarrasse « *pas des explications mais plutôt par quelque chose du genre : c'est comme ça parce que c'est comme ça !* » Et pour citer encore Gérard Miller : « *C'est quand même ce que Lacan dit quand il parle du symbolique : il y a quelque chose qui ne s'explique pas, quelque chose à quoi il faut se faire* ». La loi relève d'un arbitraire.

Cette fonction paternelle, cette éthique du Nom-du-Père prend consistance en Institution, principalement dans le discours du maître, au travers, entre autres, de l'idéal pédagogique. Lacan propose : « *Il y a des lois de structure qui font que la loi sera toujours la loi située à cette place dominante dans le discours du maître* »²³

Mais, si nous nous attardons sur le discours du maître conceptualisé par Lacan, nous pouvons dire que c'est d'abord et avant tout un discours qui repose sur l'illusion d'avoir réponse à tout : « *Le principe [...] du discours en tant que fait maître, c'est de se*

²⁰ ANSERMET F. et SORRENTINO M-G, *Malaise dans l'institution* (1991), Paris, Anthropos, 2^e édition 2007

²¹ LACAN Jacques, *Le Séminaire XVII : L'envers de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1991, p.79

²² MILLER Gérard, *Le divan des politiques*, Paris, Seuil Navarin, 1989, p. 67

²³ LACAN Jacques, *op. cit.*, p.48

croire univoque »²⁴. Il se berce également de l'illusion de tout pouvoir expliquer. Or, ce que Lacan démontre, c'est que quelque chose échappe au langage : « *Sa fonction (au langage) c'est de faire le tour de la chose* »²⁵

Voilà exactement ce que le discours du maître méconnaît. Il vit plutôt avec cette illusion que le langage parle de la Chose et vise, à travers l'élaboration de son savoir, à atteindre un jour le signifiant dernier qui viendra boucler la boucle et tout expliquer. Le maître saurait alors une fois pour toutes la Vérité qu'il dispenserait à loisir.

Nous avons à lutter contre l'idéologie du Nom-du-Père pure et dure. La psychanalyse a, avant tout, à permettre à ce dernier d'être un peu moins univoque et totalitaire. Son rôle consiste à moduler le caractère plein de ce discours qui, du côté de la névrose, empêche le sujet de connaître la part de responsabilité dans le symptôme dont il se plaint, et qui, du côté de la psychose, ne peut venir se présenter que comme l'incarnation d'une volonté profondément dangereuse et malveillante relevant du caprice de l'Autre.

Le discours de l'analyste vient faire manquer le maître, barrer l'Autre afin de s'extirper un minimum du discours courant, que Lacan orthographie d'ailleurs « *disque ourcourant* » pour en relever la dimension de ronronnement et sa modalité de tourner en rond. Le discours courant se caractérise par l'ignorance de l'impossible à partir duquel il se construit et par la méconnaissance de l'inconscient, ce qui constitue la marque du discours du maître.

Rappelons que si le discours de l'analyste interroge les autres discours, il ne les exclut pas. Son action s'exerce dans une modulation du discours du maître, sans pour autant le mettre entre parenthèses. Il vient simplement y mettre du jeu, dans le sens d'un espace entre deux rouages.

Il n'est pas question de bannissement du discours du maître ni de la libération du Nom-du-Père, simplement parce qu'ils relèvent du lien social. Le discours du maître est thérapeutique, dans le sens où il est le discours des idéaux et donc de l'identification, qui permet de s'inscrire dans la chaîne signifiante. C'est dans l'identification au signifiant-maître que l'être humain se développe.

Cette interrogation sur le discours du maître nous conduit vers un autre questionnement : celui de notre propre place et donc celle de l'enseignant.

Notre rôle est de dispenser un savoir et nous ne sommes pas sans avoir compris qu'un savoir ne peut s'acquérir sans être subjectivé, c'est-à-dire sans être en adéquation, au moins minimale, avec la propre recherche de savoir et de vérité du sujet, et nous avons toujours été attentive aux questions et aux remarques des élèves.

²⁴ LACAN Jacques, *op. cit.*, p.118

²⁵ LACAN Jacques, *Petit discours de Jacques Lacan aux psychiatres*, 1967, p.13

Mais, lorsque les élèves posent une question, ce n'est pas forcément une réponse qu'ils recherchent, mais plutôt à construire leur propre questionnement. L'enseignant peut alors être le partenaire qui, dans la relation, aide à cette construction. Nous entrons alors dans le questionnement de la réalité de la pédagogie.

Jean-Bernard Paturet nous rappelle que le *paidagogos* est la personne chargée de *surveiller* l'enfant sur le chemin de l'école, que la *paidagogia* n'est pas une « *psychagogia* » et que, selon Platon, celle-ci a pour mission de valoriser l'idée même d'École aux yeux de l'enfant et parfois des parents, et donc de disposer l'esprit au didactique, au dialectique et au philosophique. Paturet insiste sur le côté responsable du pédagogue : « *Il est responsable de sa propre conduite et de celle de l'enfant.* »²⁶

Nous retrouvons cette même orientation dans les textes de Montaigne. Au chapitre XXVI du livre I de ses essais, intitulé *De l'institution des enfans*, l'auteur nous parle de *pédagogisme* à propos de l'enseignement de Platon (ce terme est d'ailleurs devenu péjoratif). Lorsque nous lisons celui-ci, nous sommes marqués par l'extrême pondération qui entoure ses propos. Les termes de *guider* et de *conduire* apparaissent d'ailleurs à de nombreuses reprises. Mais le plus marquant est certainement celui du choix : « *Qu'on luy face tout passer par l'estamine et ne loge rien en sa teste par simple autorité et à crédit ; les principes d'Aristote ne luy soyent principes, non plus que ceux des Stoiciens ou Epicuriens. Qu'on luy propose cette diversité de jugemens : il choisira s'il peut, sinon il demeurera en doute. Il n'y a que les fols certains et resolut* »²⁷.

Nous entrons avec Montaigne dans le domaine du *choix*. Or, paradoxalement, beaucoup n'ont retenu que cet embryon de phrase de Montaigne, « *Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine* », pour opposer, comme l'exprime Antoine Compagnon, une pédagogie des *compétences* à une pédagogie des *connaissances*²⁸, faisant haro sur *la transmission* et prônant *L'apprendre à apprendre* qui, selon nous, bloque la possibilité de tout *transfert*, puisque l'enseignant n'assume plus la place d'où il est susceptible de susciter le savoir, pour soi et pour les autres.

Pour Montaigne, nous dit Compagnon, *l'éducation vise l'appropriation des savoirs : l'enfant doit les faire siens, les transformer en son jugement*²⁹. Mais pour qu'il en soit ainsi, il faut assumer ce que nous nommerons une *pédagogie de l'offre*. Et cela implique pour l'enseignant de venir avec ce quelque chose qui, aux yeux des élèves, en vaut la peine, qui mérite son intérêt. Ce genre d'offres ne peut venir que d'enseignants eux-mêmes désirant, possesseurs d'un savoir non-clos et capables de digression apportant à celui-ci le charme de la vie, une orientation où ils trouvent ce qui cause leur désir, *un*

²⁶ PATURET Jean-Bernard, *De la responsabilité en éducation* (1995), Editions érès, 2003, p.109-110

²⁷ MONTAIGNE Michel, *Essais*, Bibliothèque de la Pléiade, NRF, p. 183-184

²⁸ COMPAGNON Antoine, *Un été avec Montaigne*, Equateurs parallèles, 2013, p. 93

²⁹ *Ibidem*, p. 95

savoir, et la démonstration que ce savoir en vaut la peine. Car, pour qu'il y ait de la *pédagogie*, il faut du *pédagogue*. Il faut que quelqu'un accepte d'être pour d'autres le représentant du savoir, d'un savoir supposé par l'enfant.

Il ne suffit pas, nous dit Pierre Legendre, dans *L'inestimable objet de la transmission, de produire de la chair, encore faut-il l'instituer*. « Instituer »³⁰ est un verbe formé de *in* et de *statuere* « établir », formé sur *status*, du verbe *stare* - « être debout ». Alain Rey complète en indiquant que, par extension du premier sens, *instituer qqn en son lieu*, s'est dit (v.1500) pour « désigner qqn comme son successeur ». Ce terme renferme donc deux notions fortes : celle de « mettre debout » et celle de « désigner comme son successeur ».

Et cette notion de « désigner comme son successeur » nous montre bien l'importance de la notion de *fin* dans ce qui soutient toute pédagogie. Comme l'avance Claude Rabant, et nous nous inscrivons totalement dans ces propos, *cette fin seule permet de définir la justice de l'intervention pédagogique et de la distinguer de la manipulation comme de l'illusion*³¹.

Cette problématique de la justice de l'intervention pédagogique me semble totalement pertinente. Avec ce terme, nous entrons dans le domaine de l'équité, et oblige à nous interroger sur celle de notre propre intervention.

Marie entre dans ma classe avec tout le groupe. Elle passera une bonne partie de la séance à tourner sur elle-même. Elle y vient toujours avec plaisir, et accepte, enfin, de ne plus arracher toutes les affiches qui recouvrent les murs. Les copains ont expliqué : « On en a besoin pour apprendre à lire... ». Sa présence a pourtant provoqué un débat, au sein du pôle pédagogique, d'une violence que j'étais loin d'imaginer. Le terme « d'emmerdeuse », plusieurs fois réitéré par mes collègues à mon égard, en est le plus doux.

Ce n'est pourtant pas la première fois que j'intègre au sein de ma classe, un jeune qui ne semble pas relever des « apprentissages scolaires ». Lors d'une de mes inspections, Louis, qui avait 12 ans et qui ne parlait toujours pas, avait suscité un profond malaise en revenant des toilettes le short et le slip en bas des jambes. « Je pense qu'on a besoin de vous », m'avait chuchoté l'inspecteur. Louis, qui sait parfaitement se reculotter seul, avait le sourire.

Mais, Marie est « la goutte d'eau qui fait déborder le vase », déjà trop plein. Car, comme je suis celle qui s'occupe « des petits », se pose ensuite la question de leur intégration dans les classes suivantes. Et, comme d'autres petits arrivent au sein de l'Institution, le problème devient réel. Je sens que cette violence essaie de cacher la peur que je voie poindre.

Le soir en sortant, je croise la mère de celle-ci. « Vous savez, depuis que Marie est entrée dans cette Institution, qu'elle vient dans votre classe, je lui ai acheté un petit cartable qu'elle porte sur son dos. Et bien, de l'avis de toute la famille, elle s'est redressée. Je vous assure : elle a grandi de quelques centimètres. » Et tant pis si son petit cartable est rempli de couches, car Marie n'est toujours pas propre...

³⁰ REY Alain, *Dictionnaire historique de la langue française* (1992), Paris, LE ROBERT, 2004, p.1850

³¹ RABANT Claude, *Op. Cit.*, p. 94

La grande question qu'il m'est posée lorsque j'intègre, dans ma classe, un jeune qui « *ne semble pas relever des apprentissages scolaires* » est récurrente : « *Mais à quoi ça sert ?* ». Et je dois avouer qu'elle me laisse en manque d'une réponse claire.

Pourtant, j'ai toujours refusé *farouchement* de voir cette intégration *comme une simple socialisation*. Marie nous le montre, à sa manière, en acceptant de ne plus arracher les affiches utiles pour l'apprentissage de la lecture et en se redressant avec son petit cartable sur le dos, même plein de couches.

Mais ce manque de réponse par rapport à la *fin* pédagogique qui oriente ces prises en charge pose problème. Loin de la manipulation adaptative, elle requiert de ma part une position éthique à revendiquer, et donc à définir. C'est le but de cette thèse.

J'ose avancer l'hypothèse que la prise en charge *pédagogique* des enfants psychotiques nous oblige, sous peine de grandes désillusions, à apporter une position éthique sur la *fin* de l'éducation, et que celle-ci, au vu de l'époque actuelle et de la connexion de plus en plus directe du sujet à son objet de jouissance et de la dévalorisation du savoir articulé dans l'Autre est d'une surprenante modernité.

Et c'est à partir de cette obligation que nous posons la question de la pertinence, voire de l'existence de *l'acte pédagogique*, loin de la manipulation et de l'illusion. A cette assurance *des méthodes qui marchent*, nous voudrions opposer *une pédagogie de l'acte*, beaucoup plus incertaine car reposant sur la singularité du symptôme, mais qui, comme l'énonce George Steiner, préfigurerait *une école où l'enfant aurait le droit de commettre une grande erreur qu'est l'espoir*.

Dans la première partie de cette thèse, nous essaierons de mieux cerner *l'apprendre chez l'enfant* en partant du cas d'Ambre qui *n'apprend pas à lire*. Trois conceptions seront envisagées : Ambre *ne peut pas* apprendre à lire, Ambre *ne désire pas* apprendre à lire, Ambre *ne veut pas* apprendre à lire.

Cette démarche, essentiellement théorique, nous permettra de faire ressortir trois signifiants-maîtres, issus ou repris par la psychanalyse, mais qui nous semblent préciser au mieux notre recherche : le transfert, le mythe, et la jouissance.

Le transfert parce que nous le pensons inévitable et que nous nous inscrivons dans les pas de Freud lorsqu'il affirme que toutes nos relations sont des relations transférentielles, *le mythe* parce que nous le situons aux sources de *l'apprendre*, *la jouissance* parce qu'elle est la marque du sujet divisé entre son attrait pour celle-ci et la nécessité pour celui-ci de s'inscrire dans le symbolique.

La deuxième partie est intitulée, non sans raison, *La création psychotique*. S'il n'est pas question de prétendre qu'un modèle puisse être transposable en l'état, le questionnement, que ces enfants ont provoqué, a transformé notre approche de *l'apprendre* et fait vaciller les quelques certitudes qui étaient nôtres.

Après une présentation de la psychose s'appuyant sur le diagnostic différentiel névrose/psychose, nous aborderons la question du sujet psychotique et de son rapport à l'Autre. Nous l'avons relevé : *l'apprendre* est une pratique de la relation et de la parole. Mais avec les enfants psychotiques et autistes, le débat ne se situe plus dans le domaine de l'interrogation, mais véritablement dans celui de *la survie*

Car le statut de l'Autre du sujet psychotique est particulier. C'est un Autre dont le manque n'est pas symbolisé ; aucune limite, aucune barrière ne fonctionne de sorte que l'enfant vient combler ce trou non symbolisé. Alfredo Zenoni parle, pour l'enfant psychotique, « *d'excès d'humanisation* ». Il y a excès d'inclusion dans l'Autre. Le sujet n'étant pas séparé de la chaîne signifiante, celle-ci révèle une prise exorbitante sur le sujet. Cet Autre, de n'être pas marqué par une faille, un manque, une limite, une loi, est un Autre *inhumain*.

L'apprendre peut-il aider l'enfant psychotique à réduire l'impact de cet Autre invasif et pourquoi ? Et que nous apprennent *les inventions* de ces sujets si particuliers pour essayer de maintenir l'Autre à distance ?

La création psychotique est cette élucubration qui engage l'enseignant dans une relation particulière avec obligation de refaire chaque fois en sorte de recevoir sa place d'enseignant de la part d'enfants qui la reconnaissent et l'acceptent. L'enfant psychotique nous oblige à un renversement de situation : c'est lui qui nous accorde ou non notre place. C'est le prix à payer pour qu'enfin il puisse maintenir l'Autre un peu à distance.

Et si cette démarche était la clé pour que puissent s'affirmer la croyance et l'espérance de notre action, indispensable à la possibilité de *l'acte pédagogique* ? En dehors de celle-ci, ne sommes-nous pas en pleine *illusion* ?

La troisième partie posera donc la question de la possibilité de *l'acte pédagogique*. Les trois illusions possibles, *illusion du pouvoir*, *illusion du savoir*, *illusion du langage*, nous permettront de définir les socles éthiques de celui-ci : l'autorité, la transmission et la singularité. Enfin, à partir de ceux-ci, nous prendrons le pari de *l'acte pédagogique*, à travers ce que nous nommons la pédagogie de l'offre, la pédagogie de l'événement et enfin la pédagogie de la création ouvrant sur l'interprétation et la sublimation.

ÉTAT DES LIEUX

Nous aimerions introduire cet état des lieux sur une réflexion de Cécile Ladjali, incluse dans le livre *Éloge de la transmission*, écrit en collaboration avec George Steiner et paru en 2003 : « *Lorsqu'il a été question de parler avec l'un de ces maîtres de l'expérience joyeuse vécue par mes lycéens, on m'a répondu que le temps manquait et que la Sorbonne ne se souciait pas de pédagogie.* » Notons qu'elle ajoute : « *Le problème ne vient pas de la rue, mais de ce type de condescendance scandaleuse rencontrée au plus haut niveau.* »³²

D'où provient ce désintérêt affiché pour la pédagogie ? N'est-il pas dû à sa situation inconfortable de s'être laissée peu à peu enserrer entre *les impossibles freudiens* pris à la lettre et *les tout possibles* des méthodes cognitivistes ? Loin de penser que les pédagogues ne sont pas finalement responsables d'une telle situation, il serait temps, pour nous, de *revendiquer l'impossible* pour ne pas rester coincés dans l'impuissance ou pire nager dans l'illusion d'une vérité possible.

Car la dérive est lourde de conséquences : retour d'un maître en éducation, d'autant plus dangereux qu'il peut tout comprendre et tout interpréter, et que ce qu'il ne comprend pas, il s'empresse de s'en débarrasser dans une verbalisation forcenée et des justifications à outrance. En ne prenant pas la responsabilité de *l'acte pédagogique*, ne sommes-nous pas condamnés à nous laisser envahir par ceux qui prônent *l'action pédagogique* et ses dérives ? Mais qu'est-ce qu'un acte ?

L'acte

Pour Lacan, celui-ci a fondamentalement une dimension de franchissement. Dans le *séminaire XV*, celui-ci prend d'ailleurs, pour exemple, César franchissant le Rubicon. Mais il fait immédiatement remarquer que cela n'a rien d'une performance, d'un exploit : en traversant le Rubicon, César franchissait la frontière et transgressait les lois de la République³³. C'est un acte, parce que l'acte, dans son aspect de franchissement, comporte une dimension signifiante. Alexandre Stevens explique que ce franchissement de l'acte est *une morsure du signifiant sur le réel*³⁴.

Donc, l'acte fait commencement. Il écrit un commencement là où il n'y en a pas : « *Un acte, c'est lié à la détermination d'un commencement, et tout à fait spécialement là*

³² STEINER G., LADJALI C., *Eloge de la transmission*, Hachette Littératures, 2003, p. 16-17

³³ LACAN Jacques, *Séminaire XV : L'acte psychanalytique (1967-1968)*, 10 janvier 1968, p. 96

³⁴ STEVENS Alexandre, *Le sujet de l'acte*, Lettre Mensuelle n° 65, 01/1988, p. 25

où il y a besoin d'en faire un, parce que précisément il n'y en a pas.³⁵» Pour Stevens, ce commencement relève d'une articulation entre réel et symbolique.

Nous retrouvons cette dimension dans le texte de Jean-Claude Maleval « *Quel traitement pour le sujet autiste ?* »³⁶. L'auteur précise cette approche à travers le cas d'une jeune autiste : « *Pourquoi Grandin revient-elle avec insistance sur le fait que le franchissement réel de ses portes symboliques scande des moments essentiels de son auto-thérapie ? Parce qu'elle met en image une prise de risque de sa part, elle y franchit l'interdit de maîtrise qui régit le monde autistique, bref elle pose un acte. Un acte authentique qui est sans garantie, qui rompt avec l'intellect, qui ne peut être entièrement fondé en raisons.* »

Lacan a lui aussi utilisé son corps et sa motricité pour illustrer ce qu'est un acte : « *Si je peux ici marcher de long en large en vous parlant, explique-t-il dans son séminaire du 15 novembre 1967, ça ne constitue pas un acte, mais si un jour c'est de franchir un certain seuil où je me mets hors-la-loi, ce jour-là ma motricité aura valeur d'acte.* »³⁷

Marie-Jean Sauret nous apporte une autre caractéristique, qu'il nomme consensus: *il n'y a d'acte que du sujet*. L'acte exige le un par un. Mais l'auteur ajoute aussitôt : « *S'il n'y a d'acte que du sujet, cela ne signifie pas que le sujet garde la maîtrise de son acte – car l'acte se réduirait alors aux conséquences d'un raisonnement ou une décision « sous l'emprise du moi » [...], il ne se distinguerait pas de la réalisation d'un programme dont on sait que ce n'est pas toujours un acte.* »

Lacan précise que le caractère de l'acte est « *de ne pas comporter dans son instant la présence du sujet* », mais de retrouver au-delà une présence renouvelée : « *L'acte (tout court) a lieu d'un dire, dont il change le sujet.* »³⁸

J'aimerais conclure cette approche par un texte de Francis Imbert nous indiquant une distinction lourde de sens qu'il emprunte à Aristote, celle de la *praxis* et de la *poiésis* : « *La poiésis se réalise dans une œuvre (ergon) extérieure à l'agent. Dans ce cas, l'activité cesse quand son but est atteint (...) Nous sommes là en présence d'une activité imparfaite, d'un « mouvement » et non d'un « acte » (energèia) proprement dit. Par contre, la praxis est une action « qui n'a pas d'autre fin qu'elle-même, qui perfectionne l'agent et ne tend pas à la réalisation d'une œuvre en dehors de cet agent » (...) Tout entier dans l'agent, l'acte ne s'épuise pas sur une production.* »³⁹

³⁵ LACAN Jacques, *op. cit.*, p. 93

³⁶ MALEVAL Jean Claude, *Quel traitement pour le sujet autiste*, Les feuillets du Courtil, n°29, 2008, p.66

³⁷ LACAN Jacques, *L'acte psychanalytique*, Séminaire inédit du 15 novembre 1967, p.70

³⁸ LACAN Jacques, *Résumé du séminaire « L'acte psychanalytique »*, 10-06-1969

³⁹ IMBERT Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Collection Matrice, 2000, p.18

Nous pouvons donc avancer quatre intangibles, caractérisant l'acte :

- Il n'y a d'acte que du sujet.
- L'acte fait commencement.
- L'acte a lieu d'un dire.
- Ce dire implique de faire foi à cet Autre comme lieu où le savoir s'institue, de faire foi au sujet supposé savoir, impliquant une prise de risque.

Nous avançons que cette prise de risque est essentielle pour que puisse advenir *l'acte pédagogique*.

L'acte pédagogique

L'intitulé de cette thèse nous souffle un cinquième intangible à la possibilité de *l'acte pédagogique* : celui d'assumer la division entre vérité et savoir. Il est impossible de réduire la vérité par le savoir parce qu'elle concerne la jouissance. La psychanalyse nous ouvre une voie dans cette problématique, à travers *le sujet supposé savoir*. Si l'analysant prête le savoir à l'analyste par amour, nous savons bien que l'analyste n'est pas dépositaire du savoir du sujet sur son symptôme, celui-ci étant barré. Que se passe-t-il si l'analyste oublie ce fait ? S'il se met en position de *sachant* et non de *semblant* ? Il fonctionne alors en miroir avec son analysant par rapport à la question du savoir, entérinant ainsi la croyance qu'il y aurait un savoir pour pallier au manque du rapport sexuel.

Cette question du rapport au savoir a donc obligatoirement des incidences sur le maniement du transfert et la pratique de l'interprétation. Si nous nous reportons à la cure, comme définie par Lacan, nous savons que le savoir de sortie n'est pas un « *plus-de-savoir* », mais un savoir qui se traduit en termes de processus de perte. C'est un savoir de production, mais là il s'agit de produire de la perte. Perte de quoi ? Perte de jouissance. Mais pour que l'analysant puisse produire un dire, loin de la parole « blablatante » qui tourne en rond dans l'imaginaire, ce n'est pas un programme prévu d'avance dont il est question, mais c'est plutôt dans la surprise, l'imprévu, l'inattendu, qu'il accède à la vérité de son dire, comme « intrusion du signifiant », comme le nomme Jacques-Alain Miller.

C'est dans cette voie qu'opère l'interprétation. Pour qu'elle fasse ouverture vers un dire nouveau, elle doit étonner, surprendre, ne pas être comprise exactement, être équivoque, énigmatique, divisante. Nous pensons que toute pratique a l'efficacité des symboles qui la constituent et elle change en fonction des symboles qu'elle utilise. Que nous apprend l'acte analytique ? Que l'interprétation n'a pas à dire ce qui est, mais à

viser ce qui manque à exister pour un sujet afin qu'il puisse s'en emparer ou non. Donc s'adresser au sujet dans l'intervalle à venir, à ce qui cause son désir et non pas au moi qui le scelle à ses identifications. Le bien dire de l'interprétation s'adresse au sujet non encore advenu en interpellant le désir.

Notre rôle n'est-il pas, pour ne pas rester inhibé par l'impuissance, de rétablir enfin la place de *l'impossible*, à partir duquel un acte incluant le sujet de l'inconscient va pouvoir se calculer ? Tout en ne méconnaissant pas la division dans laquelle est l'enfant-sujet, notre responsabilité n'est-elle pas de lui indiquer une perspective pour en sortir, en ouvrant un espace dans lequel il ne pourra entrer que s'il met son désir en jeu ?

Notre dire doit donc mettre l'accent sur le sujet et sa responsabilité, loin des recettes qui marchent ou d'une manipulation cachée, mais en soulignant sa division subjective, en ne cherchant pas à l'effacer ou à la minimiser. Nous devons permettre à l'enfant d'inventer une solution à partir de son être, mais sans aucune garantie qu'il s'y engage.

Mais comment faire vivre, dans de telles conditions, *l'acte pédagogique* ? Lacan nous souffle une orientation : en incluant le silence dans la parole, soulignant ainsi l'impossible du dire dans le dire lui-même et en ne le réduisant pas à l'impuissance. Parler et faire silence à la fois, créer du hors-sens, pour qu'un creux interne au dire puisse dessiner un espace où l'enfant puisse poursuivre son être.

Valère Novarina disait : « *Quand nous parlons, il y a dans notre parole un exil, une séparation d'avec nous-même, une faille d'obscurité, une lumière, une autre présence et quelque chose qui nous sépare de nous. Parler est une scission de soi, un don, un départ.* »⁴⁰ Lacan, dans son dernier enseignement, s'efforçait de théoriser le vide de cette place, d'un éloignement à soi, d'un inconnu à venir, d'une transcendance sans Dieu.

Si nous partons du fait que la pédagogie est une pratique de la relation et de la parole, alors nous soutenons que la pédagogie actuelle a fait le choix des illusions se coupant ainsi du transfert symbolique, de la transmission et de la singularité, aboutissant à un engluement dans l'impuissance. À la problématique de celle-ci est répondu plus de prévention, requérant obligatoirement plus d'évaluations impliquant la nécessité du sens. Même s'il a tout du paradoxal, en impliquant un processus de perte, notre responsabilité n'est-elle pas d'oser *l'acte pédagogique*, en prenant appui, comme nous l'exprimerons en finalité de la troisième partie, sur une pédagogie de l'offre, de la création et de l'acte ?

C'est à travers ces quelques remarques que nous aborderons un état des lieux non exhaustif, car reposant sur des choix personnels.

⁴⁰ NOVARINA Valère, *Le théâtre des paroles*, Pol, Paris, 1989, p. 166

État des lieux

La problématique de *l'acte pédagogique* n'ayant jamais été abordée en l'état, nous nous sommes plus particulièrement intéressés, pour cet état des lieux, aux ouvrages ou articles qui concernent l'usage d'une approche clinique orientée par un référent psychanalytique dans le champ de l'éducation et la pédagogie. Nous avons en effet noté que de nombreux ouvrages traitant de l'éducation abordaient aussi le champ pédagogique. Nous citerons, en exemple, le livre de Bernard Paturet, *De la responsabilité en éducation*, où il propose une analyse étymologique des termes de *pédagogue* et de *pédagogie*, les rattachant ainsi à la notion de responsabilité. Nous avons fait le choix d'une présentation chronologique.

Dans son livre, *Freud et le mouvement de Pédagogie psychanalytique 1908-1937*⁴¹, Danielle Milhaud-Cappe nous rappelle que, dès 1908, s'est créé et développé, tout d'abord à Zurich et à Vienne, un mouvement de pédagogie psychanalytique, en étroite relation avec le fondateur de la psychanalyse. L'auteure nous propose une analyse à la fois historique et conceptuelle des travaux d'Aichhorn, Zulliger et Pfister montrant que ceux-ci anticipent les difficultés que connaît le monde contemporain vis-à-vis de la jeunesse. Il est aussi à noter qu'en 1920, Jean Piaget, surtout connu pour ses travaux en psychologie du développement de l'enfant, présentait, dans le *Bulletin mensuel de la Société Alfred Binet*, un texte intitulé *La psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant*, texte très souvent ignoré actuellement.

Pour sa part, Claudine Blanchard-Laville, dans son article *Présentation : Recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et formation*, précise que c'est *l'intérêt* de certains analystes, pourvus d'une forte notoriété, pour le domaine de l'éducation, tels que Piera Aulagnier, Octave Mannoni, Gérard Mendel, Alice Miller, qui a certainement influencé ces travaux. Elle note aussi que le débat instauré entre Anna Freud et Mélanie Klein a permis l'évolution du champ de la psychanalyse d'enfants relayé par Bruno Bettelheim, Françoise Dolto, Maud Mannoni.

Nous pouvons ajouter, en prenant assise sur notre propre expérience, que les années soixante-dix, en ce qui concerne *la pédagogie*, incorporée en 1967 dans les sciences de l'éducation, ont été influencées par Carl Rogers, notamment par son ouvrage *Liberté pour apprendre*, traduit en français en 1971 et marquant le courant de la psychosociologie des groupes. Ces années sont aussi caractérisées par la sortie de la revue

⁴¹ MILHAUD-CAPPE Danielle, *Freud et le mouvement de Pédagogie psychanalytique 1908-1937*, Librairie philosophique J. Vrin, 2007

Connexions dès 1972, créée par Eugène Enriquez et Jean-Claude Rouchy, dont les travaux de Jean-Claude Filloux et Gilles Ferry se sont faits porteurs pour une possible application au « groupe-classe », notamment à travers le livre *Pédagogie et Psychologie des groupes*. Il est d'ailleurs à noter que la notion de pédagogie est déjà associée à celle de psychologie.

Nous soulignons aussi que le courant de la pédagogie institutionnelle se référait à la psychanalyse dès la sortie de l'ouvrage de Fernand Oury et Aïda Vasquez en 1967 *Vers une pédagogie institutionnelle*⁴², préfacé par Françoise Dolto.

Mais, ces années, après la secousse de mai 1968, nous apparaissent surtout caractérisées par la problématique de *l'illusion*. Dès octobre 1968, Claude Rabant écrivait *L'illusion pédagogique*, texte que nous citerons à de nombreuses reprises. Celui-ci revient sur *l'illusion* qu'apporte L'Éducation nouvelle qui prétend à la possibilité d'une *révolution* en pédagogie et par la pédagogie, et qui aboutit à son *impossibilité*.

Pour sa part, Daniel Hameline publiait *Du savoir et des hommes*, où l'auteur cherche à voir comment « *l'intention d'instruire* » se formule et se justifie en rapport avec diverses illusions auxquelles elle est tour à tour exposée : « *illusion de l'idéal* » qui donne le sentiment d'une liberté, mais aboutit en fait à la bonne conscience démobilisatrice et « *illusion du volontaire* », piège de l'aide à l'enfance, qui contient l'équivoque d'un retour à l'enfance.

Nous citerons enfin le livre de Jean-Pierre Bigeault et Gilbert Terrier, *L'illusion psychanalytique en éducation*, sorti en 1978, qui semble vouloir démontrer que l'école nouvelle (et par ce terme, les auteurs englobent aussi bien l'école active que les pédagogies libertaires, non-directives, institutionnelles) est infiltrée, depuis sa naissance au début du siècle, d'une idéologie sous-jacente qui n'est rien d'autre que la psychanalyse. Si les auteurs abordent courageusement la problématique du psychanalytique et du pédagogique en posant la question cruciale : *la relation analytique peut-elle être le modèle d'une relation éducative ?*, Jean-Claude Filloux, en conclusion de l'analyse de ce livre, remarquera que, si celui-ci contribue à introduire le problème pédagogique, le débat soulevé reste ouvert : « *Dans l'espace pédagogique, l'illusion n'est-elle pas nécessité ?* ».

La décennie des années quatre-vingt sera marquée par de nombreux articles ayant ce thème pour sujet et publiés dans la *Revue Française de Pédagogie*. Nous pouvons aussi noter les travaux de Jean-Sébastien Morvan publiés essentiellement dans *Les cahiers du Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations* (CTNERHI), marquant ici l'entrée du *Handicap* dans ce débat.

⁴² OURY F. et VASQUEZ A., *Vers une pédagogie institutionnelle* (1967), Maspero, 1975

Nous nous intéresserons spécialement à l'ouvrage de Catherine Millot, sorti en 1979, *Freud anti-pédagogue*, qui montre, comme l'explique l'auteure en note de présentation, comment les découvertes freudiennes conduisent à une mise en question de la pédagogie elle-même comme science des moyens et des *fins* de l'éducation. S'appuyant sur l'enseignement de Lacan et son interprétation des textes freudiens, elle pose d'emblée la question : « *Peut-il y avoir une application de la psychanalyse à la pédagogie ?* ».

Mireille Cifali reprendra cette question dans son livre intitulé *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*. Mais à la description d'un Freud très réservé sur les possibilités d'une « application » de la psychanalyse à l'éducation, voire foncièrement « anti-pédagogue » qui est celle de Catherine Millot, il s'agit, pour l'auteure, d'opposer l'image plus authentique d'un Freud sinon pédagogue, du moins pénétré de l'importance d'une extension des découvertes de la psychanalyse au champ de la pédagogie. Il est tout de même à noter le fait que Freud parle plus d'*éducation* que de *pédagogie* ; c'est le premier terme qui revient dans ses textes, le second n'étant qu'épisodique. La question, qui semble alors se dessiner, est de savoir si nous pouvons identifier, sans précautions, une problématique d'éducation et une problématique de pédagogie.

A partir des années quatre-vingt-dix, le débat s'oriente, en priorité, sur la notion du rapport au savoir. Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi nous proposent un ouvrage collectif, *Pour une clinique du rapport au savoir*, s'intéressant au sujet singulier en situation dans sa dynamique à la fois psychique et sociale. Citons aussi l'ouvrage de Mireille Cifali en 1994 *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* et ceux de Francis Imbert, par exemple, *Vers une clinique du pédagogique* (1992) ou encore *L'inconscient dans la classe* (1997) écrit avec la collaboration du Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle.

Nous devons aussi prendre en compte la thèse de doctorat en Psychologie de Bernard Pechberty, *L'enfant et les psychanalystes, une mise à l'épreuve de la théorie freudienne* (1995). L'auteur orientera par la suite ses recherches cliniques sur le travail des professionnels du soin, de l'éducation et de l'enseignement avec les adolescents en grande difficulté éducative ou en situation de handicap.

Il nous semble évident que les années deux mille, parallèlement à la poursuite des différents travaux entrepris, seront principalement marquées par la sortie du *Livre noir de la psychanalyse* (2005) entérinant ainsi une volonté farouche de certaines associations de couper court à tout rapprochement avec la psychanalyse.

PREMIÈRE PARTIE

L'APPRENDRE

ET

LE SCANDALE DE L'INCONSCIENT

Débuter une thèse sur *l'apprendre chez l'enfant* par la question de *l'Inconscient* nous apparaît incontournable. Pourtant, dans une émission sur France Culture datant de 2008⁴³, Eric Laurent, qui présentait son livre *« Last in Cognition »*, précise que l'inconscient est la trace de tout ce qui n'a pas eu lieu : *« C'est lorsque les apprentissages cessent que, précisément, ce qui n'a pas pu s'apprendre, ce qui a été raté, ce que l'on n'a pas accompli, revient dans ce monde de tout ce qui « cloche » et qui désigne une faille.[...] Et c'est précisément ce monde de la faille qui constitue un inconscient tout autre que ces automatismes dont nous avons plus ou moins conscience [...] L'inconscient ne relève d'aucun apprentissage. »*.

Il rappelle qu'à vouloir réduire la dimension subjective à celle d'apprentissages, de conduites suffisamment segmentées, suffisamment *« jivaroïsées »* selon son expression, pour être reproductibles en laboratoire, mesurées, évaluées [...], on évacue cet aspect fondamental que désigne l'inconscient freudien, c'est que le sujet est profondément égaré dans la langue, que dans la langue, il y a le malentendu, l'équivoque.

Si nous suivons Eric Laurent sur son affirmation que *l'inconscient* ne relève d'aucun apprentissage, en situant *l'apprendre* comme une pratique de la relation et de la parole, pouvons-nous faire fi de celui-ci dans notre thèse ?

Dans son texte *« Freud et la pensée moderne »*, Thomas Mann, après avoir noté que la psychanalyse était sortie depuis longtemps de la stricte sphère médicale pour devenir un mouvement mondial, influençant tous les domaines possibles de l'esprit et la science – dont la pédagogie – cite Freud : *« Comme psychanalyste, déclare Freud dans une petite esquisse autobiographique, je dois m'intéresser aux processus affectifs plutôt qu'intellectuels et à la vie inconsciente de l'âme plutôt qu'à sa vie consciente. »*⁴⁴.

L'auteur ajoute : *« Phrases des plus simples, lourdes de contenu. Ce qui frappe avant tout, c'est de voir avec quel naturel il est question de la vie inconsciente de l'âme. En effet, on ne se représente plus guère aujourd'hui quel scandale révolutionnaire toute la psychologie d'école et toute la routine philosophique voyaient dans cette association de mots « vie inconsciente de l'âme ». L'adjectif inconscient, séditieux dans toute l'acception du vocable, semblait une folle contradiction qui, si elle n'en était pas une, constituait une révolte contre toute la psychologie. »*

Thomas Mann continue son analyse : *« On avait accoutumé d'associer en pensée le psychique au conscient ; les phénomènes de prise de conscience passaient pour former le contenu de l'âme et un élément psychique inconscient n'était, espérait-on, qu'une absurdité insensée. »*

⁴³ LAURENT Eric, *A plus d'un titre*, Emission France Culture, mercredi 10 septembre 2008

⁴⁴ MANN Thomas, *Freud et la pensée moderne* (1936), Paris, AUBIER-FLAMMARION, 1970, pp. 139

L'auteur ajoute : « *L'espoir était trompeur. Freud démontra que le psychique en soi est inconscient et la conscience une simple qualité qui peut se surajouter à l'acte physique mais dont l'absence ne change rien. Sa théorie de la névrose reposait sur le fait qu'elle affirmait et démontrait le phénomène du refoulement, ce refus de laisser un instinct pénétrer jusqu'à la conscience et sa transformation en symptôme de névrose. La portée de cette démonstration dépassait la médecine et celui qui l'apporta ne mesurait certes pas son importance future pour toute la connaissance de l'homme [...].* »⁴⁵

En 1956, Lacan reprenait cette idée que le scandale qui entourait l'œuvre de Freud ne relevait pas de la sexualité, mais de l'inconscient lui-même : « *On a longtemps pensé que la résistance première rencontrée par l'œuvre de Freud avait été due au fait qu'il touchait aux choses de la sexualité. Pourquoi mon Dieu, les choses de la sexualité auraient-elles été moins bien venues à cette époque qu'à la nôtre, où elle semble faire le régal de tous ?* »⁴⁶.

Vincente Palomera la précise en ajoutant que le scandale provenait de « *la découverte d'une logique où la sexualité est le lieu d'une parole, la découverte dans la névrose d'une phrase fonctionnant avec une logique ignorée du sujet.* » Pour l'auteur, Freud a commencé à nous dégager de l'évidence du lien entre le moi et le corps pour mettre à jour une nouvelle relation, celle qui s'instaure entre le sujet et le symptôme : « *La découverte freudienne s'étaye sur ceci : bien que le sujet puisse se reconnaître dans l'image du moi, il n'y a pas d'image du symptôme qui jouerait le même rôle.* »

Les conséquences qui en découlent supposent de faire place à une nouvelle topologie, afin de rendre compte du pourquoi le symptôme n'est pas dans le corps mais dans ce que Lacan appelait « *événement de corps* ». Vincente Palomera indique : « *c'est l'abandon de la thèse selon laquelle l'événement traumatique n'est pas un événement du langage, mais une déchirure que le langage tente vainement de réparer.* »

Le vrai scandale est là : situer l'événement traumatique comme événement de langage. Celui-ci nous oblige, obligatoirement, à un autre regard sur *l'apprendre*, en faisant nôtre l'étymologie du mot « *regarder* », dérivé de « *garder* » qui signifiait en premier lieu « *veiller sur* », « *être sur ses gardes* », « *être attentif* » et qui n'inclura que très tardivement la notion de « *surveiller* ».

Comment veiller sur *l'apprendre* ? L'hypothèse de l'inconscient introduit à une logique du moins : c'est dans les discontinuités du discours conscient, dans les détails de la vie quotidienne, dans les rebus de l'observation, dans les traces qui échappent au repérage que se manifeste l'évidence de l'inconscient.

⁴⁵ *Ibidem*, p.141

⁴⁶ LACAN Jacques, « Freud dans le siècle », in *Séminaire III : Les psychoses*, Conférence du 16 mai 1956

Et dans une thèse sur *l'apprendre*, comment faire nôtre cette logique sans plonger dans un profond désenchantement ? Lacan prévenait : « *Autour de la trahison quelque chose se joue quand on la tolère. [...] Celui qui cède [...] au point de se dire [...] rentrons dans la voie ordinaire [...], c'est là que se retrouve la structure qui s'appelle céder sur son désir* »⁴⁷.

Et *ne pas céder sur notre désir* implique *accepter de nous perdre*. En montrant, par exemple, une sympathie pour les discours autres que le nôtre, avec l'idée que par delà son objet, chaque discipline est une rhétorique causée par un réel, un point d'impossible.

⁴⁷ LACAN Jacques, *Séminaire VII : L'éthique de la psychanalyse (1959-1960)*, 6 juillet 1960, p. 711

1.1. L'apprendre chez l'enfant

Ambre est plantée devant le tableau. Utilisant une méthode syllabique pour l'apprentissage de la lecture, chaque syllabe est représentée par des mots-dessins affichés au tableau : le « la » de lapin, le « ra » de radis, le « ta » de table, le « ma » de machine... Ambre, depuis quelques jours, aime me les citer dans le désordre. C'est un petit progrès dont elle ne se lasse pas. Lorsqu'elle arrive à l'affiche de « pa » de patin, elle s'interrompt et met la main devant sa bouche. En vain...Après quelques secondes d'hésitation, elle me dit : « C'est le « ma » de patin ! », me regarde, s'aperçoit qu'elle s'est une nouvelle fois trompée. Cette fois-ci, nous rions de bon cœur...

Que me veulent ces mots qui sortent sans que "je" leur demande ?

La séance dernière a été particulièrement difficile. A quelques jours des vacances, j'avais pourtant choisi une page composée d'exercices de lecture simples et faciles. Mais rien n'y a fait. Ambre a passé une grande partie de l'heure à m'expliquer en pleurant « qu'elle n'arrivera jamais à lire ». Ce matin, comme par enchantement, elle a lu cette même page sans difficulté apparente. Lorsque je lui en fais la remarque, elle m'explique : « Tu sais, il y a des jours où les mots ne veulent pas sortir de ma bouche... »

Que me veulent ces mots qui ne sortent pas quand "je" leur demande ?

La grande trouvaille de Freud a été de dire aux humains que le langage les dépassait et les déplaçait en permanence, qu'ils ne pouvaient y trouver l'unification de leur vie, parce que des *clocheries*, de l'étranger, de l'intraduisible, gisent au cœur de la langue. Les formations de l'inconscient : actes manqués, lapsus, rêves, mots d'esprit foisonnent dans ce qu'il a appelé la *psychologie de la vie quotidienne*.

Lacan en a déduit le sujet : « le sujet n'a rien à faire avec ce qu'on appelle le *subjectif* au sens vague, au sens de ce qui brouille tout, ni non plus avec l'individu. Le sujet est ce que je définis au sens strict comme effet de signifiant. »⁴⁸

Comprendre la problématique de *l'apprendre chez l'enfant*, oblige à bousculer les idées reçues, à concevoir une telle recherche sur le mode singulier de *la conversation*, qui seule permet un bon usage du dire venant en opposition à la mortification de la parole résultant du tout dire, ou d'un dire sans conséquences, sans sujet : « *La conversation offre la possibilité de parler, ce qui produit ce qu'Éric Laurent appelle le*

⁴⁸ LACAN Jacques, *Mon enseignement*, Paradoxes de Lacan, Paris, Seuil, 2005, p. 99-100

« desserrage des identifications » auxquelles est arrimé le sujet. La prise de parole, l'énonciation sépare le sujet de ses énoncés et favorise la mise en jeu d'un espace nouveau particulier. »⁴⁹

Jacqueline Dhéret précise que « *La conversation n'est pas une méthode, mais une éthique qui suppose une sympathie pour les discours autres que le nôtre, avec l'idée que par delà son objet, chaque discipline est une rhétorique causée par un réel, un point d'impossible. Sans doute le dispositif de la conversation suppose-t-il de ne pas être trop passionné par la vérité et de pouvoir avoir un usage des semblants qui ne fasse pas bouchon.* »⁵⁰

Nous aborderons cette recherche sur *l'apprendre* en faisant nôtre cette éthique.

1.1.1 Apprendre

« Apprendre »⁵¹ vient du latin populaire *apprendere*, du classique *apprehendere* (appréhender) au sens psychologique de ce verbe. Cet infinitif signifie dès l'ancien français « saisir par l'esprit » et « acquérir pour soi des connaissances » (v.950), valeurs parallèles à celles de *comprehendere*, *comprendre* (comprendre). Il se dit aussi (v.1140) pour « donner à autrui (des connaissances) » (v.1190). L'auteur précise que les opérations intellectuelles d'acquisitions des connaissances sont assez précisément senties pour un emploi absolu (*le désir d'apprendre...*) se dégage très tôt (v.1175). De plus, des valeurs nouvelles sont apparues, comme *apprendre à qqn* « l'obliger, le contraindre » (XVII^e s, Retz), notamment dans des formules de menace, telle *je vais t'apprendre à* et infinitif, ou encore *apprendre à vivre à qqn* (1650).

« Apprendre », dès sa définition, repose sur une ambiguïté : celle de l'acquisition et du don. Mais celle-ci n'est-elle pas justement la force de cette notion ? Tout au long de cette thèse, nous développerons une série de trois apories incontournables et surtout nous examinerons leurs conséquences : *savoir et vérité*, *savoir et don*, *savoir et connaissance*. Car, celles-ci ne sont-elles pas au cœur de notre recherche sur *l'apprendre* ? Comme le précise Jean-Bernard Paturet : « *L'aporie est le ressort, le processus dynamique qui est au fondement de la découverte parce qu'elle place l'esprit devant une « situation sans issue » et oblige au dépassement de cette même situation.* »⁵²

⁴⁹ LACADÉE Philippe, *Le pari de la conversation 2000/01*, CIEN, « L'invention d'une clinique du lien social »

⁵⁰ DHÉRET Jacqueline, *Rapport sur la conversation*, Assemblée générale du CIEN, juin 2009

⁵¹ REY Alain, *Dictionnaire historique de la langue française* (1992), Paris, LE ROBERT, 2004, p.173

⁵² PATURET Jean-Bernard, « *De la responsabilité en éducation* » Toulouse, érès, 2003 p.53

1.1.1.1. Savoir et Vérité

Difficile d'aborder cet état des lieux sur la problématique de *l'apprendre* et de *l'acte pédagogique* qu'il sous-tend, sans soulever l'antagonisme *vérité-savoir*, et ses conséquences sur le rapport du sujet au savoir.

Michel Foucault a consacré son cours de l'année 1982 à l'histoire des rapports de la subjectivité et de la vérité en Occident, à partir de la notion du *souci de soi*. Par *souci de soi*, l'auteur désigne à la fois une *attitude générale* à l'égard de soi, des autres et du monde, une forme d'attention, de *conversion du regard* de l'extérieur vers soi-même, un certain nombre *d'actions de soi sur soi* par lesquelles le sujet se prend en charge, se purifie et se transforme.

La séance du 6 janvier 1982⁵³, s'ouvre sur un questionnement : pourquoi *le souci de soi* a-t-il pu être négligé au profit du *connais-toi toi-même* ? Pourquoi le principe du *souci de soi*, qui n'a pas cessé d'être un principe fondamental caractéristique de l'attitude philosophique tout au long de la culture grecque, hellénistique et romaine, s'est-il finalement trouvé dévalorisé ?

Foucault situe le moment du déclin ou de la régression du *souci de soi* dans notre culture comme *le moment cartésien*, sans vouloir pour autant en rendre seul Descartes responsable. Ce moment, en plaçant au départ de la démarche philosophique l'évidence telle qu'elle se donne à la conscience du sujet, a disqualifié le *souci de soi* et qualifié le *connais-toi toi-même*, posant par là la question de la relation du sujet et de la vérité.

Mais, le penseur des « mots et les choses » conclut son cours avec ce qu'il nomme le *courage de Lacan* : « *Ce qui fait tout l'intérêt et la force des analyses de Lacan, c'est que Lacan a été le seul depuis Freud à vouloir recentrer la psychanalyse sur cette question des rapports entre sujet et vérité. Il a essayé de poser [...] dans des termes qui étaient ceux même du savoir analytique, la question qui est historiquement proprement spirituelle : celle du prix que le sujet a à payer pour dire le vrai, et celle de l'effet sur le sujet du fait qu'il peut dire et qu'il a dit le vrai sur lui-même.* »⁵⁴

Pour Foucault, cette spiritualité doit être abordée comme recherche, pratique, expérience par lesquelles le sujet opère sur lui-même les transformations nécessaires pour avoir accès à la vérité. L'auteur ajoute : « *On appellera alors spiritualité l'ensemble de ces recherches [...] qui constituent, non pas pour la connaissance, mais pour l'être même du sujet le prix à payer pour avoir accès à la vérité.* »

⁵³ FOUCAULT Michel, *L'Herméneutique du sujet (1981-1982)*, Gallimard, Seuil, 2001

⁵⁴ *Ibidem*, p. 31

Cet abandon du *souci de soi* au profit du *connais-toi toi-même* a transformé, selon l'auteur, le rapport du sujet et de la vérité : « *La connaissance n'ouvre plus alors sur une transformation du sujet, mais sur un progrès indéfini. L'âge moderne définit de nouveaux rapports sujet-vérité où le sujet est posé comme capable de vérité et où la vérité n'est pas capable en tant que telle de sauver le sujet* »⁵⁵.

Nous sommes donc passés, selon Foucault, de la *Praxis* à la *Poïésis*.

Mais que nous indique ce que Foucault nomme *le moment cartésien* ? Si nous sommes attentifs à la première démarche de Descartes, dans ses *Méditations*, nous remarquons que celle-ci est de se dépouiller de tous ses préjugés : rien ne prouve, en effet, que les perceptions que lui donnent ses sens soient vraies ni que ses opinions soient fondées. Il s'appuie, pour en douter ainsi, sur l'argument du rêve : « *Mais, en y pensant soigneusement, je me ressouviens d'avoir été souvent trompé, lorsque je dormais, par de semblables illusions.* »⁵⁶. Cependant, à l'issue de sa démarche, Descartes aboutit à retrouver l'« être » du sujet en fonction du fait qu'il « pense ». C'est le « *Cogito, ergo sum* » du *Discours de la Méthode* (1637).

Lacan, dans son *Séminaire sur l'Identification*, réfléchit sur les deux temps de la méditation de Descartes et sur les deux formes de sujet qui en découlent. Sous sa première forme, le sujet cartésien est dépouillé de toute certitude de lui-même, il se réduit au point de s'évanouir et peut donc être mis en continuité avec le sujet de l'inconscient, selon Lacan.

Par contre, le sujet du deuxième temps renvoie, lui, à un sujet qui sait désormais qu'il existe et pour lequel la garantie de *la véracité* de sa perception est fondée en Dieu. C'est cette apparente certitude, cette consistance ontologique que Lacan remettra en question. Il déclare le sujet infiniment plus fluent, plus glissant, plus vacillant.

Il affirme que ce sujet – et quelle que soit l'idée traditionnelle que la philosophie en a – « *rien ne le supporte d'autre que l'existence du signifiant et de ses effets* ». Cela donc, à l'insu même de tous les philosophes lorsqu'ils développent leur théorie du sujet. Pour Lacan, tout ce qui s'appelle « penser » se loge à l'intérieur de ce problème de l'existence du signifiant et de ses effets et, de même, toute l'expérience qui est celle de l'inconscient puisque « *pour nous particulièrement, la pensée commence à l'inconscient* »⁵⁷.

⁵⁵ *Ibidem*, p.17

⁵⁶ DESCARTES René, « Première Méditation : Des choses que l'on peut révoquer en doute », in *Méditations métaphysiques*, 1641

⁵⁷ LACAN Jacques, *Séminaire IX : L'identification*, Séance du 15 novembre 1961

Mais si cette distinction fondée entre savoir et vérité permet de mieux cerner la difficulté d'aborder *l'apprendre* en occultant *l'inconscient*, il est aussi à entendre, à l'instar de Jean-Paul Valabrega⁵⁸, qu'un *mésusage* de celle-ci semble avoir abouti à une *récusation* du savoir, avec toutes les conséquences sur *l'apprendre*.

1.1.1.2. *Savoir et Don*

Apprendre, c'est avant tout accepter de recevoir de l'autre. Un savoir, nous rappelle Françoise Hatchuel, est toujours *un don émanant d'un autre, réel ou fantasmatique, et il met en dette celui ou celle qui le reçoit*⁵⁹ Encore faut-il pouvoir l'accepter sans danger.

Les parents d'Ambre qui avaient rendez-vous avec le Docteur Bony, psychiatre de l'établissement, ont souhaité passer dans ma classe une après-midi. Ambre étant présente à ce moment-là, je lui expose la demande qu'elle accepte sans difficulté. Lorsque ceux-ci arrivent, Ambre est en train de lire un petit texte. Celle-ci me regarde, hésite un instant et lit, sans s'arrêter, la totalité de celui-ci. Lorsque j'ai raccompagné les parents, la maman me dira à l'oreille : « Quel joli cadeau... »

Cette notion de « cadeau » m'a immédiatement fait penser à la notion de « don » et de « dette » qui en découlent. Qu'impliquent de telles notions ? Il est à noter qu'Ambre refusera d'emmenager ce texte pour le lire chez elle.

Ces deux notions renvoient, dans un premier temps, à Marcel Mauss et à son « *Essai sur le don* ». Alain Caillé en reprendra la teneur lors d'une communication orale présentée en janvier 2005 aux Journées de l'Association lacanienne internationale sur « *Le don et la relation d'objet* »⁶⁰ : « *La règle sociale première, celle qui structure la société première, est celle qui nous fait obligation de nous montrer généreux. Si chacun veut se montrer généreux, alors il en résulte une lutte de générosité qui n'a rien de charitable. L'objectif, notamment dans l'exemple paroxystique du potlatch, l'objectif, explique Mauss, c'est bien d'« aplatir » son rival, de le « mettre à l'ombre de son nom », de montrer qu'on est supérieur en générosité, en puissance donatrice, et de l'humilier. Celui qui ne peut pas rendre tombe sous le pouvoir de celui qui a donné, il se retrouve à l'ombre de son nom.* »

Devons-nous nous arrêter à ce premier constat qui est celui de rivalité – de puissance – de pouvoir – d'hostilité – d'ambivalence et qui se trouve à l'opposé de l'opinion commune, laquelle associe cette attitude à l'altruisme, à la compassion pure

⁵⁸ VALABREGA Jean-Paul, *La psychanalyse savante*, L'Inconscient n°8, 1968

⁵⁹ HATCHUEL F., *Savoir, apprendre, transmettre*, La découverte/Poche, 2005, p.138

⁶⁰ CAILLÉ Alain, *Le don entre science sociale et psychanalyse*, Revue du Mauss n°27, 2006/1

d'une action uniquement conduite par le désintéressement? Ou l'analyse nous permettra-t-elle de dépasser ces termes?

Mauss, dans l'introduction de son *Essai sur le don*, parle du « caractère volontaire pour ainsi dire, apparemment libre et gratuit, et cependant contraint et intéressé de ces prestations. ». Celui-ci nous invite à concevoir le don comme « un pari de confiance » permettant de « sortir de soi-même ». Alain Caillé reprendra cette idée en la prolongeant: « *Le don n'a donc de valeur que pour autant qu'il excède des règles sociales instituées, qu'il excède l'obligation pour accéder à la liberté.* »

Dans la conclusion de sa communication orale, l'auteur pose le vrai problème de l'ouvrage de Marcel Mauss : « *Sans la personne qui reconnaît avoir reçu un don, il n'y a pas de don. Donc qui donne, de celui qui donne, de celui qui reçoit ou de celui qui rend en donnant à son tour? [...] L'univers du don en tant qu'humain par excellence est en effet régi par l'ambivalence. [...] Ce qui élimine l'ambivalence, c'est la loi.* »

Quel rapport entretient *l'apprendre* à la loi ? Pouvons-nous suivre Philippe Meirieu qui, dans son livre *Frankenstein pédagogue*⁶¹, stigmatise une représentation de l'éducation dont le projet serait de maîtriser totalement l'autre, de contrôler totalement son désir, aboutissant tout droit à la mort du sujet ?

1.1.1.3. Savoir et Connaissance

« *On est en été...* » m'annonce Enzo. Il est vrai qu'aujourd'hui il fait particulièrement chaud en cette fin du mois d'avril. Je montre le calendrier de la classe - je l'ai créé particulièrement grand et détaillé pour qu'il puisse être facilement consultable - : « *Pas tout à fait. Regarde bien, nous sommes encore au printemps...* ». La voix d'Enzo monte d'un cran: « *Maman m'a dit qu'on était en été...* ». J'imagine très bien sa mère faisant remarquer que vu le temps « *on se croirait en été...* ». Mais pour Enzo, pas de croyance, mais une certitude : la parole de maman est sacrée.

J'avance prudemment avec Enzo et ses colères immaîtrisables qu'il qualifie lui-même de « bleues ». Loin d'apporter une connaissance nouvelle, je suis devenue celle qui persécute. Enzo, 8 ans maintenant, qui possède un bon niveau de vocabulaire, nous présente à tous le même refus d'entrer dans les apprentissages.

Les deux termes de *savoir* et de *connaissance* semblent se renvoyer l'un à l'autre sans pouvoir dire où s'arrête leur glissement. Rien n'objecte à première vue que tout l'ordre du savoir relève de la connaissance humaine, et que celle-ci soit un savoir accumulé au cours des siècles. Si nous consultons le dictionnaire, l'impression que nous en retirons, est que le terme *savoir* semble renvoyer à celui de *connaissance* et celui de *connaissance* à celui de *savoir*. Mais il est cependant notable qu'il n'est jamais dit que savoir et connaissance soient synonymes.

⁶¹ MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF, 2000

Lacan note : « *parmi les modes de connaissances que la nature exige du vivant pour qu'il satisfasse ses besoins, l'instinct se définit comme cette connaissance qu'on admire de ne pouvoir être un savoir* »⁶². Nous remarquons que, pour l'auteur, il y a clairement opposition entre savoir et connaissance.

De même, comme le rappelle Joseph Attié⁶³, la position de Freud ne prête à aucune confusion en la matière : « *Il ne semble donner aucun statut particulier à la connaissance, alors que le savoir (Wissen) mobilise grandement son attention* ».

L'auteur précise : « *Ce qui a retenu l'attention de Freud, ce n'est pas tant le terme de connaissance que celui de Unerkannt : qui est le point de non reconnu. C'est à partir de l'interprétation des rêves qu'il aboutit à ce terme d'Unerkannt. [...] Tout se passe comme si on ne peut épuiser totalement la signification d'un rêve. C'est là le point que Freud a appelé l'ombilic du rêve, c'est le point de refoulement primordial et c'est ce qu'il désigne par l'Unerkannt. Ainsi tout se passe comme si ce qui intéresse Freud à propos de la connaissance, c'est justement quand on se heurte à du non reconnu, du jamais connu en terme de savoir* ».

Cette notion de *non reconnu* est particulièrement intéressante pour l'enseignante spécialisée que je suis. Du non-su au su, il y a l'apprentissage. Il y a acquisition de connaissances possédées par les autres, ou par un autre, et qui sont ainsi transmises. Mais, dans le cas d'Enzo, c'est un savoir absolu qui bloque cet apprentissage. Le refus de celui-ci nous rappelle celui d'Ernesto qui, dans le livre de Marguerite Duras *Pluie d'été*⁶⁴, refuse d'aller à l'école parce *qu'on lui apprend des choses qu'il ne sait pas*.

Alain Rey, dans son dictionnaire historique de la langue française, nous rappelle que le verbe *connaître* est issu du latin *cognoscere* et qu'il possède une valeur inchoative commune à tous les verbes latins en *-scere*, dont *naître*. Celle-ci montre bien la valeur de *commencement* que suscite toute connaissance, avec toute la problématique posée d'emblée dont celle, éthique, de *l'acharnement pédagogique et éducatif* avec comme archétype Jean Itard et son rapport à Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron.

Philippe Meirieu, lors d'une conférence donnée le 15 mars 2008 dans le cadre d'un séminaire intitulé « *Éducation nouvelle, espoir d'une éducation renouvelée* » notait à ce propos : « *Itard, qui décide d'éduquer Victor de l'Aveyron, alors qu'il est considéré par tous comme un incurable, un débile définitif... et Pestalozzi qui décide d'éduquer les*

⁶² LACAN Jacques, *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien*, 09-1960, p. 5

⁶³ ATTIE Joseph, La subversion de la connaissance, in *Du désir de savoir*, La Cause Freudienne, N°7, 1996

⁶⁴ DURAS Marguerite, *La pluie d'été*, P.O.L Editeur, 1990

enfants de Stans alors qu'ils sont considérés comme socialement perdus, inéducables eux aussi, [...] font le pari, l'un et l'autre, de réussir à éduquer les inéducables, de réussir à éduquer ceux dont personne ne veut. Et ils se donnent des moyens pour y parvenir... Qu'ils y parviennent bien ou non est une autre question. [...] Mais on ne peut pas nier que ce qui a caractérisé l'entreprise d'Itard, comme celle de Pestalozzi, c'est le pari de l'éducabilité sur les « inéducables ».

L'auteur ajoute : *« Cependant, on ne peut s'en tenir là pour définir la pédagogie. Car on voit bien que, très vite, le pari de l'éducabilité peut basculer dans la manipulation... Et la modernité, précisément, nous donne la possibilité de faire du pari de l'éducabilité un terrible instrument de manipulation. C'est la leçon de toutes les œuvres de science-fiction – 1984 d'Orwell ou Le meilleurs des mondes d'Huxley – que de nous montrer à quel point un projet éducatif peut devenir fou dès lors qu'il postule la malléabilité complète des personnes et qu'il décide d'utiliser tous les moyens pour y parvenir : après tout, dès lors que les individus sont éducables, pourquoi ne pas les mettre sous électrode pour qu'ils apprennent à lire ? »*⁶⁵

Mais si nous ne pouvons qu'approuver cette mise en garde, il serait temps de prendre aussi en compte celle lancée par Hannah Arendt, dès 1954 dans son livre *La crise de la culture*, qui dénonçait une théorie moderne sur la façon d'apprendre et qui a permis à la pédagogie et aux écoles normales de jouer ce rôle pernicieux dans la crise actuelle : *« Cette idée de base est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre. [...] L'intention avouée n'était pas d'enseigner un savoir, mais d'inculquer un savoir-faire. »*⁶⁶

A cette substitution du faire à l'apprendre, l'auteure ajoute celle du jeu au travail. Pour celle-ci, cette application tend à faire du monde de l'enfant *un absolu* : *« Cette façon de tenir l'enfant à l'écart est artificielle, car entre enfants et adultes elle brise les relations naturelles qui, entre autres, consistent à apprendre et à enseigner, et parce qu'elle va en même temps contre le fait que l'enfant est un être humain en pleine évolution et que l'enfance n'est qu'une phase transitoire, une préparation à l'âge adulte. »*⁶⁷

Cette notion de commencement est fortement développée par Hannah Arendt dans la relation de l'enfant au monde. L'auteure souligne que *l'enfant n'est nouveau que par rapport à un monde qui existait avant lui, qui continuera après sa mort et dans lequel il doit passer sa vie*⁶⁸.

⁶⁵ MEIRIEU Philippe, *Quelles stratégies pour les militants d'aujourd'hui ?*, <http://www.meirieu.com>

⁶⁶ ARENDT Hannah, *Op. Cit.*, pp. 234-235

⁶⁷ *Ibidem*, p. 236

⁶⁸ *Ibidem*, p. 238

Pour elle, il est nécessaire d'introduire celui-ci dans un monde qu'il ne connaît pas. L'enseignant doit en assumer la responsabilité, *même si, secrètement ou ouvertement, il le souhaite différent de ce qu'il est* : « *Qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation.* »⁶⁹ Propos qui nous replacent devant le terrible de notre confrontation au réel.

Nous avons donc abordé ces trois apories et, comme nous le verrons, chacune d'entre elles va nous permettre de développer trois conceptions différentes du non-apprentissage d'Ambre.

1.1.2. Ambre ou le savoir empêché

Ambre est arrivée dans l'Institution en 2007 à l'âge de 7 ans. Elle a donc intégré un groupe éducatif de Petits et ma classe. C'est une petite fille qui ne passe pas inaperçue dans l'établissement : elle a des cheveux « roux-carotte » et possède un très bon niveau d'expression. Elle est connue de tout le personnel car, le soir, lorsqu'elle doit prendre le car qui la ramène chez elle, elle hurle très souvent et refuse de mettre sa ceinture de sécurité. Ses départs sont donc très mouvementés. Elle a failli, pour des raisons de sécurité, être exclue du car de convoyage. L'intervention du psychiatre et un accord avec les parents ont permis de l'y maintenir, jusqu'à présent.

A la fin du mois de juin 2011, soit quatre années plus tard, notre établissement s'est trouvé confronté à une situation particulière : une douzaine des plus anciens de nos jeunes a trouvé place dans des structures pour adultes, nouvelle réjouissante qui a provoqué une montée obligée de certains petits vers les groupes d'adolescents. Ambre fait partie du groupe et à la rentrée de septembre 2011, elle intègre une nouvelle classe.

En février 2012, lors d'une de nos séances d'analyse des pratiques où tous les personnels thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques sont réunis, le cas d'Ambre est abordé. Le constat de ma collègue enseignante est sans appel : « *L'apprentissage est toujours impossible. Ambre ne montre aucun signe d'évolution et n'a toujours pas appris à lire.* ». Les problèmes posés sont tels, que l'équipe du groupe d'adolescents, auquel elle appartient maintenant, a décidé de nous faire part de son inquiétude. J'aborderai son histoire à travers cette séance et les échanges qui ont eu lieu. Celle-ci était dirigée par Rémy Baup, enseignant à UFORCA⁷⁰.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 243

⁷⁰ Union pour la Formation en Clinique Analytique

1.1.2.1. L'histoire d'Ambre

Ambre est née le 8 juillet 2000 d'un accouchement sous X. Elle a été adoptée, ainsi que sa sœur qui a 7 ans de plus qu'elle. Sa famille lui a appris très jeune cette situation. Elle nous en fait part, dès son arrivée dans l'établissement, en nous expliquant que sa vraie mère l'a mise « *à la poubelle* ». L'intervenant, R.B., nous parle de cette situation d'abandon en relevant que « *tout enfant abandonné ne peut pas remettre en cause la défaillance familiale et, donc, la prend à son compte* ».

Dans le rapport qui nous a été adressé à l'entrée d'Ambre, il est fait mention d'un *trouble du langage et du comportement*. Or, il est à noter que ce qui pose problème dans son « *non-apprentissage* » de la lecture est justement son niveau élevé de vocabulaire et d'expression. Pourquoi n'apprend-elle pas à lire ? De plus, les éducatrices de groupe posent la question du « *Comment la faire grandir ?* ». Ambre exprime très souvent sa peur de grandir, avec des menaces de suicide.

Celles-ci signalent aussi qu'Ambre est rejetée par la plupart des adolescents du groupe. Ils l'appellent d'ailleurs « *la chinoise* », surnom provenant d'un jeu de mot de l'un d'entre eux : « *l'Ambre chinoise* ». Cette dernière exprime très souvent le fait qu'elle soit « *moche* » et ne supporte pas que l'on touche ses cheveux d'un roux-carotte. Elle arrive assez souvent le matin avec les cheveux non-peignés, preuve que la toilette matinale a été très mouvementée.

1.1.2.2. Trois points précis sont développés

1. Tout d'abord, les petits jouets qu'elle transporte partout, dans ses poches, dans son cartable et qui semblent de nouveau poser problème. A la rentrée de septembre 2009 et avec l'accord de toute l'équipe, j'ai proposé à Ambre et à ses parents une scolarisation à minima (une matinée par semaine au départ) dans une CLIS où sont déjà présents deux autres de nos jeunes. Une des préoccupations de l'enseignant était l'abondance de ces petits jouets sur sa table. Un accord avait été trouvé avec Ambre de ne prendre avec elle qu'un seul de ces jouets et de confier à Sylvie, son ancienne éducatrice de l'époque, tous les autres jouets. (Celle-ci nous avoue d'ailleurs qu'Ambre passe toujours sur son groupe lui confier un de ses objets et exprime son soulagement lorsque Ambre vient le rechercher. Ce fait montre bien le poids de cette problématique).

Pour R.B., Ambre vient vérifier que le groupe qu'elle a quitté est toujours là : « *Le point d'évolution est qu'elle peut penser que même si elle n'est pas là, vous pensez toujours à elle...c'est la permanence de l'objet qui est en cause* ».

Je signale de mon côté que, depuis quelques jours, Ambre vient dans ma classe me montrer un carnet où sont collées les images des petits objets qu'elle transporte. R.B. insiste sur le fait qu'il faut saisir dans ce qu'elle propose, dans ce qu'elle invente ce qui va lui servir.

Il faut aussi souligner qu'Ambre venait au début avec un doudou-licorne, peluche qu'elle a emportée avec elle lorsqu'elle a quitté la pouponnière pour rejoindre sa famille d'adoption. Elle nous a toujours expliqué que c'était sa « vraie » mère qui lui avait donné, ce qui s'est avéré inexact.

2. Son imagination débordante... : *« Je suis une sorcière, mais une sorcière gentille, mais pas trop gentille. Elle a le don de la bonne humeur et de la générosité. »* Ambre confie à certains adultes une perle magique : *« Si tu passes bien ton examen de sorcière, elle doit devenir toute petite ! »*

« Je suis une perle rare » : Ambre, durant une séance de scolaire, m'a expliqué qu'elle aimerait bien s'appeler Jade, car *« cette Jade-là ne fait pas de bêtises et est très sage »*. *« Moi, a-t-elle ajouté, c'est plus fort que moi, je ne fais que des bêtises. »* Pour R.B., Ambre est, de temps en temps, animée par un Autre méchant et elle essaie de maîtriser tout cela.

3. Son amie Emma : Ambre est arrivée en octobre 2007, ainsi qu'Emma. Pour celle-ci, nous confiera sa mère, ce sera sa première amitié. Le problème, pour ses éducatrices, est qu'Ambre semble manipuler Emma comme un objet. De plus, Ambre est d'une jalousie totale. Elle ne supporte pas qu'Emma puisse jouer avec un autre enfant, ce qui provoque de nombreuses disputes et altercations. Il est pourtant à noter que, pour Emma, cette amitié, lui permettra de se poser de nombreuses questions sur les rapports humains : *« Ambre me dit que je ne suis plus sa copine. Mais c'est pour toujours ? »*

1.1.2.3. La famille

La première rencontre avec la mère a été tendue. Elle était très nerveuse et n'a pas souhaité s'asseoir. L'arrivée d'Ambre dans un IME a été un énorme traumatisme. Il est à noter que le couple n'a pas eu d'enfants et que la maman explique *« qu'elle en est responsable »*.

Mais, après quelques rencontres, au fil des années, elle s'est peu à peu détendue : *« Cela me remonte toujours le moral de passer vous voir... »*. Elle me parle souvent de ses nombreuses « bagarres » du matin avec Ambre : refus de changer de culotte, de se peigner, de s'habiller seule... Elle n'arrive pas, comme nous d'ailleurs, à comprendre pourquoi Ambre *« n'apprend pas »* à lire, à compter...alors que son expression et son vocabulaire se sont considérablement enrichis depuis son arrivée à l'IME.

Le médecin psychiatre de l'établissement nous expliquera qu'elle a désiré savoir qui étaient les vrais parents d'Ambre et qu'elle a eu (malheureusement selon lui) réponse à sa demande.

Le père lui, plus effacé, semble être à l'origine de toutes les activités extrascolaires d'Ambre. Lors de notre dernière rencontre, malgré qu'Ambre ne soit plus dans ma classe, celui-ci m'expliquera que celle-ci et sa femme suivent une thérapie auprès d'un psychologue et qu'il reste persuadé qu'Ambre apprendra à lire.

1.1.2.4. Le « non-apprendre » d'Ambre

Le « non-apprendre » d'Ambre fait énigme pour l'équipe. Comment utiliser celle-ci pour nous mettre nous-mêmes en situation d'apprendre ?

Judith Miller, dans son texte d'ouverture de la XXVI^e journée du Cereda intitulée « *Apprendre – Bouger – Penser* », pose la question de savoir si le discours analytique peut reprendre les signifiants d'autres disciplines et en particulier ceux du discours du maître. Elle ajoute que certains diront que ce n'est pas du tout souhaitable, que le discours analytique doit être protégé de si mauvaises fréquentations et rester propre et pur. Mais elle ajoute : « *À ceux-là, je dis qu'ils ont raison, à condition de ne pas négliger que les spécialistes d'autres disciplines sont confrontés au même réel qu'eux, même s'ils l'abordent autrement.* »

Le réel fait retour et un discours l'accompagne. Mais si ce réel est le même pour tous, le discours qui l'accompagne est différent selon les intervenants, impliquant ainsi des constructions différentes auprès du jeune concerné. C'est à travers ces discours différents et les constructions qu'ils impliquent ou qu'ils ignorent que s'élaborera la première partie de cette thèse.

Et c'est à partir des trois apories, entrevues au début du chapitre, que nous développerons trois conceptions différentes sur le non-apprentissage d'Ambre.

- *Savoir et Vérité*, nous confronte au fait qu'Ambre *ne peut pas* apprendre à lire. Nous entrons dans le domaine de la norme et surtout de *la normalité*, qui s'impose dans notre société. Nous prendrons acte que la science moderne renonce sciemment au transfert. Mais échappe-t-elle à son impact ?
- *Savoir et Don*, nous entraîne vers le désir, et nous ouvre donc vers la conception qu'Ambre *ne désire pas* apprendre à lire. Toute la problématique de celui-ci, du manque à son origine, nous entraîne vers la construction nécessaire, par l'enfant, de son *mythe individuel* pour s'ouvrir à l'apprendre.

- *Savoir et Connaissance*, nous conduit au fait qu'Ambre *ne veut pas* apprendre à lire. Nous avons relevé la valeur de *commencement* que suscite toute *connaissance*. Nous sommes alors dans le domaine de *l'imprévu*, du *nouveau*, mais aussi du *non-immédiat*. Or, notre monde contemporain, basé sur ce que Lacan appelle l'objet *lathouse*, nous incite à l'immédiateté de *la jouissance*.

1.2 Ambre ne peut pas apprendre à lire

Ambre pose son crayon, très en colère : « Tu vois bien que j'écris mal ». Celle-ci m'a demandé un modèle pour écrire une petite histoire. Je regarde ce qu'elle a déjà fait et son écrit, même s'il n'est pas parfait, m'apparaît parfaitement lisible. Ce que je lui exprime. « Mais tu vois bien que ce n'est pas comme tu as écrit toi, c'est moins bien... ». Il est évident que lorsque je fais un modèle, j'ai tendance à très bien former mes lettres pour qu'elles soient parfaitement reconnaissables, au point d'ailleurs que mon écriture personnelle s'est transformée au cours des années. Pour essayer de la rassurer, je lui explique que le Docteur Bony, psychiatre de l'établissement, a une écriture totalement illisible. « Pourquoi ? me demande-elle, il n'a pas été à l'école ? ».

Ce qui transparaît à travers la colère d'Ambre est une inquiétude profonde. Ce qu'elle revendique, est de pouvoir coller au plus près de sa propre écriture. L'argument de l'originalité est immédiatement rejeté. Or, tout apprentissage implique une acceptation de la sortie de la norme, ce que Canguilhem nomme « *faire craquer la norme* ».

Mais comme le note si justement Guillaume le Blanc, à l'instar d'Alice aux pays des merveilles et de son interrogation : « *Comment vais-je retrouver ma taille normale ?* », la possibilité angoissante de sortir de la norme caractérise une certaine forme de notre modernité : « *La normalité est désormais une injonction de notre époque, un trait commun à des pratiques hétérogènes, une référence à viser et qui, pourtant, se dérobe* »⁷¹. C'est cette inquiétude qu'exprime Ambre à travers son refus d'accepter son écriture personnelle et singulière. Quelle en est la problématique et surtout quelles en sont les conséquences ?

L'une des réponses au *non-apprentissage* d'Ambre est qu'elle *ne peut pas* apprendre à lire. Cette notion de *non-pouvoir* et de toute la rééducation qu'elle sous-entend est au cœur d'un débat qui fait rage actuellement. Lorsque j'ai commencé ma carrière dans les années 1970, apparaissait, dans le monde enseignant, la notion de « *dyslexie* ». Au fil des ans, le vocabulaire s'est peu à peu diversifié et son impact s'est renforcé : « *dyslexie* », « *dysphasie* », « *dyspraxie* », « *hyperactivité* »...

Ce qui a changé, c'est que ces termes modèlent maintenant les plaintes des parents et qu'ils sont peu à peu passés dans le discours courant pour désigner les difficultés de l'enfant. Le résultat est qu'ils stigmatisent ces difficultés en termes de trouble et de dysfonctionnement.

⁷¹ LE BLANC Guillaume, *Op. cit.*, p.146

Le paramédical et le médical ont totalement investi le monde de *l'apprendre* en s'appuyant fermement sur la moindre problématique. Une des conséquences de cette *entrée en force* est la remise en question de la clinique.

Nous sommes passés, comme l'indique Jacques Cabassut dans son article *La "jouissance", une approche analytique de la déficience mentale*⁷², d'une clinique du sujet, à visée thérapeutique (élaborée à partir de la jouissance) à une clinique restauratrice, orientée "*normativement*" et exclusivement sur les apprentissages cognitifs⁷³.

La norme est donc entrée dans *l'apprendre*. Mais avant d'en aborder les conséquences, il serait bon de revenir sur le pourquoi et le comment de cette apparition.

1.2.1. De l'homme « normatif » à l'homme « normal »

Jean-Bernard Paturet nous rappelle que *Freud a abandonné progressivement les pratiques de questionnement médical visant à poser un diagnostic*⁷⁴. Il ajoute : « *La médecine, en effet, cherche toujours à faire entrer les signes et les symptômes dans des catégories nosographiques préétablies pour définir une maladie et proposer la prescription adéquate. Elle ne tient pas compte du sujet humain.* »⁷⁵

Mais, depuis quelques années, nous notons que la référence à la médecine est désormais sans limite. Michel Foucault, dès 1975, prévenait : « *La médecine n'a plus aujourd'hui de champ extérieur.* »⁷⁶ Tous les grands problèmes de société sont abordés sous l'angle de l'éthique médicale. De même, *l'apprendre* est entré dans le champ de la médicalisation et du diagnostic. Dans ce chapitre, nous en examinerons les conséquences et nous verrons, à l'instar de Guillaume le Blanc, que *cette extension de la médecine [...] suggère une obsession de la normalité*⁷⁷.

Cette conception, envisagée par Michel Foucault dès les années soixante-dix et dénommée « bio-pouvoir », a été reprise pour alerter sur la prédominance de la *médecine de laboratoire* aboutissant au déclin de la *médecine clinique*.

⁷² CABASSUT Jacques, *La "jouissance", une approche analytique de la déficience mentale*, www.psychasoc.com/Textes, 2003

⁷³ *Ibidem*, p. 11

⁷⁴ PATURET Jean-Bernard, *Le transfert à l'usage des enseignants et des éducateurs*, SAURAMPS MEDICAL, 2012, p. 18

⁷⁵ *Ibidem*

⁷⁶ FOUCAULT Michel, *les Anormaux*, Paris, Gallimard, Le Seuil, 1999, cours du 12 mars 1975, p.250

⁷⁷ LE BLANC Guillaume, *L'invention de la normalité*, in *Esprit*, Mai 2002, La médecine et le corps humain

1.2.1.1. Le bio-pouvoir foucaldien

Dans son livre *La volonté de savoir*⁷⁸, Michel Foucault, plus précisément dans le chapitre *Droit de mort et pouvoir sur la vie*, revient sur la notion fondamentale de droit de vie et de mort.

Foucault nous rappelle tout d'abord *qu'un des privilèges caractéristiques du pouvoir souverain avait été le droit de vie et de mort*⁷⁹ : « Le droit qui se formule comme « de vie et de mort » est en fait le droit de faire mourir ou de laisser vivre »⁸⁰. Le pouvoir était donc avant tout droit de prise. Mais ensuite, l'Occident a connu, depuis l'âge classique, une très profonde transformation de ces mécanismes du pouvoir : « Le « prélèvement » tend à n'en plus être la forme majeure, mais une pièce seulement parmi d'autres qui ont des fonctions d'incitation, de renforcement, de contrôle, de surveillance, de majoration et d'organisation des forces qu'il soumet [...] »⁸¹.

Pour l'auteur, le pouvoir politique s'est peu à peu donné pour tâche *de gérer la vie*⁸², impliquant toute une série d'interventions et de *contrôles régulateurs*, ce qu'il nomme *bio-politique de la population*⁸³.

S'ouvre alors l'ère du « *bio-pouvoir* » aboutissant à l'assujettissement des corps et au contrôle des populations⁸⁴. L'auteur souligne que *l'homme occidental apprend peu à peu ce que c'est que d'être une espèce vivante dans un monde vivant*⁸⁵. L'école s'inscrira alors du côté de la discipline.

Une des conséquences de ce développement du *bio-pouvoir*, est l'importance croissante prise par le jeu de la norme aux dépens du système juridique de la loi : « *Un tel pouvoir a à qualifier, à mesurer, à apprécier, à hiérarchiser, plutôt qu'à se manifester dans son éclat meurtrier ; il n'a pas à tracer la ligne qui sépare, des sujets obéissants, les ennemis du souverain ; il opère des distributions autour de la norme* »⁸⁶.

Foucault avait déjà abordé cette notion de norme dans son cours du 15 janvier 1975, en référence à Georges Canguilhem : « *La norme est porteuse, par conséquent,*

⁷⁸ FOUCAULT Michel, *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*, Gallimard, 1976

⁷⁹ *Ibidem*, p.177

⁸⁰ *Ibidem*, p.178

⁸¹ *Ibidem*, p.179

⁸² *Ibidem*, p.182

⁸³ *Ibidem*, p.183

⁸⁴ *Ibidem*, p.184

⁸⁵ *Ibidem*, p.187

⁸⁶ *Ibidem*, p.190

d'une prétention de pouvoir. La norme, ce n'est pas simplement, ce n'est même pas un principe d'intelligibilité ; c'est un élément à partir duquel un certain exercice du pouvoir se trouve fondé et légitimé. Concept polémique – dit Canguilhem. Peut-être pourrait-on dire politique. En tout cas [...] la norme porte avec soi à la fois un principe de qualification et un principe de correction. La norme n'a pas pour fonction d'exclure, de rejeter. Elle est au contraire toujours liée à une technique positive d'intervention et de transformation, à une sorte de projet normatif. »⁸⁷

Mais dans son texte *L'invention du sujet*⁸⁸, Guillaume Le Blanc note une différence significative d'approche de « l'homme normatif » entre Foucault et Canguilhem : « L'homme normatif est défini par Canguilhem selon son pouvoir inventif, créateur de nouvelle norme. Cette possibilité est absente de l'analyse de Foucault. [...] La transgression des normes existantes est une impossibilité pour Foucault. Une subversion des normes devient en revanche possible avec Canguilhem, dès lors que l'homme normatif a la possibilité de faire « craquer les normes et d'en instituer de nouvelles »⁸⁹.

Que nous apporte cette notion « d'homme normatif » développée par Georges Canguilhem dans notre recherche sur *l'apprendre*, et surtout, que devient-elle au contact de l'extension de la médecine ?

1.2.1.2. De l'errance à l'erreur

Pour Canguilhem, l'homme normatif est l'être capable d'instituer de nouvelles normes⁹⁰. Pour lui, la limitation forcée d'un être humain à une condition unique et invariable est jugée péjorativement, par référence à l'idéal normal humain qui est l'adaptation possible et voulue à toutes les conditions imaginables : « C'est l'abus possible de la santé qui est au fond de la valeur accordée à la santé, comme, selon Valéry, c'est l'abus du pouvoir qui est au fond de l'amour du pouvoir »⁹¹.

Cette différence de possibilité entre les deux auteurs semble s'expliquer par une autre différence d'approche : celle de l'errance. Pour Foucault, l'errance désigne en propre le vivant humain : « La vie a abouti avec l'homme à un vivant qui ne trouve jamais tout à fait sa place, à un vivant qui est voué à errer et à se tromper »⁹².

⁸⁷ FOUCAULT Michel, *Les anormaux (1974 – 1975)*, Paris, GALLIMARD, 1999, p.46

⁸⁸ LE BLANC Guillaume, *L'invention du sujet*, in Canguilhem et ses normes (1998), Paris, PUF, 2007

⁸⁹ *Ibidem*, p.96

⁹⁰ CANGUILHEM Georges, *Le normal et le pathologique (1966)*, Paris, Quadrige, PUF, 1998, p. 87

⁹¹ *Ibidem*

⁹² FOUCAULT Michel, *La vie : l'expérience et la science, in Dits et écrits IV (1980-1988)*, Gallimard, 1994, p. 774

Canguilhem précisera cette notion dans le chapitre « *Le concept et la vie* » extrait des *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences* : « *L'homme se trompe quand il ne se place pas à l'endroit adéquat pour recueillir une certaine information qu'il recherche. Mais aussi, c'est à force de se déplacer qu'il recueille de l'information* »⁹³.

L'auteur met donc en relation directe le fait de ne pas être à l'endroit convenu pour disposer de la bonne information et celui de trouver de nouvelles informations. Il y a donc corrélation entre errance, erreur et nouvelles informations, d'où un regard particulier sur la connaissance : « *La connaissance est donc une recherche inquiète de la plus grande quantité et de la plus grande variété d'information. Par conséquent, être sujet de la connaissance, si l'a priori est dans les choses, si le concept est dans la vie, c'est seulement être insatisfait du sens trouvé. La subjectivité, c'est alors uniquement l'insatisfaction. Mais c'est peut-être là la vie elle-même* ».⁹⁴

Georges Canguilhem nous apporte donc une conception de l'erreur qui n'est pas négative. Elle exprime, au contraire, une productivité de la vie. L'erreur ne prive pas la vie d'un sens mais inverse les valeurs du vivant. La vie crée ainsi en elle les conditions d'inversion des normes.

De plus, cette conception en appelle obligatoirement une autre : celle de considérer l'individu comme sujet de ses normes. Celle-ci sera exprimée par Canguilhem dans le *Normal et le pathologique* : « *Ce qui est normal [...] peut devenir pathologique dans une autre situation [...]. De cette situation, c'est l'individu qui est juge.* »⁹⁵. Nous sommes en face du schéma *canguilhémien* de la médecine : la médecine comme clinique et comme éthique accompagnant une thérapeutique.

Mais qu'en est-il de ce schéma quand la science prend le pouvoir dans l'exercice de la médecine ? Lorsque *la prépondérance conférée à la pathologie devient une forme générale de régulation de la société*⁹⁶ ? Nous nous retrouvons en plein *conflit des médecines* : « *Le conflit des médecines surgit quand la science, par le pouvoir qu'elle prend dans l'exercice de la médecine, en vient à dicter les normes de vie des sujets, quand ces normes n'ont plus pour critère le sujet vivant ou la médecine des sujets souffrants mais un savoir pensé en lui-même, à partir des seules possibilités techniques et médicales décuplées qu'il engendre.* »⁹⁷

Et cette prépondérance a abouti à un glissement sociétal : de la *norme* vers la *normalité*.

⁹³ CANGUILHEM Georges, *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences* (1968), Paris, Vrin, 1975, p. 364

⁹⁴ *Ibidem*

⁹⁵ CANGUILHEM Georges, *Le normal et le pathologique* (1966), Paris, Quadrige, PUF, 1998, p. 119

⁹⁶ FOUCAULT Michel, *Les anormaux* (1974 – 1975), Paris, GALLIMARD, 1999, p.250

⁹⁷ LE BLANC Guillaume, *Le conflit des médecines*, in *Esprit*, Mai 2002, La médecine et le corps humain, p. 75

1.2.1.3. De la norme à la normalité

Dans son texte *L'invention de la normalité*⁹⁸, Guillaume Le Blanc revient sur la problématique de la référence à la médecine désormais sans limites dans l'appréciation des comportements d'une personne, des manières d'être d'un groupe ou d'une population : « Cette extension de la médecine, qui se trouve convoquée, sous forme réelle ou hallucinatoire, à tous les niveaux de notre existence, de la naissance à la mort, suggère une obsession de la normalité. »⁹⁹ Pour l'auteur, la normalité est devenue une injonction de notre époque¹⁰⁰.

Si nous regardons la date d'apparition des deux termes « *norme* » et « *normalité* », nous remarquons une grande disparité : si celui de « *norme* » apparaît dès 1165, celui de « *normalité* » est beaucoup plus récent. Il apparaît en 1834 et a pour signification : « *caractère de ce qui est normal, conforme à une norme* »¹⁰¹.

Quelle distinction entre ces deux termes ? Pourquoi cette apparition récente ?

Le Blanc note : « *La normalité n'équivaut pas à la norme. La norme s'apparente à une règle. [...] La normalité qualifie une manière d'être inscrite dans une situation définie notamment par un ensemble de normes. La normalité est une appréciation touchant des façons d'être.* »¹⁰²

L'auteur relie l'émergence du thème de *la normalité humaine* à l'absence de tout critère extérieur pour les conduites humaines, de toute référence transcendante : « *C'est lorsque l'homme est livré à lui-même, en dehors de toute nature extérieure lui définissant sa place, en dehors de toute règle transcendante, que la question de sa normalité peut être posée. C'est lorsque l'homme devient à lui-même son propre problème que se pose l'enjeu de la normalité.* »¹⁰³

Deux conceptions semblent se dessiner. Tout d'abord, l'analyse foucaldienne : la normalité est une construction des sciences humaines et médicales en vue d'un meilleur usage de la discipline tant sur le volet de la surveillance que sur celui de la correction : « *Les juges de normalité y [notre société] sont présents partout. Nous sommes dans la*

⁹⁸ LE BLANC Guillaume, *L'invention de la normalité*, in Esprit, Mai 2002, La médecine et le corps humain

⁹⁹ *Ibidem*, p. 145

¹⁰⁰ *Ibidem*

¹⁰¹ REY Alain, *Dictionnaire historique de la langue française* (1992), Paris, LE ROBERT, 2004, p.2393

¹⁰² *Ibidem*, p. 146

¹⁰³ *Ibidem*, p. 148

société du professeur-juge, du médecin-juge, de l'éducateur-juge, du « travailleur social »-juge ; tous y font régner l'universalité du normatif ; et chacun au point où il se trouve y soumet le corps, les gestes, les comportements, les conduites, les aptitudes, les performances. »¹⁰⁴

Ensuite, Le Blanc parle de l'obsession comtienne : « *Il suffit d'ouvrir la moindre page du Cours de philosophie positive ou plus encore du Système de politique positive pour remarquer combien l'usage des notions de « type normal », de « société normale », d'« homme normal » devient pléthorique, au point qu'il est permis de se demander s'il est encore maîtrisé par Comte lui-même. »*¹⁰⁵ Comte évoque « *l'homme envisagé à l'état adulte et au degré normal. »*¹⁰⁶ La normalité n'est pas extraite de la réalité, elle relève d'une construction en vue d'une connaissance plus fine. Elle permet de comprendre un phénomène vital dans la régularité de son fonctionnement (le normal) comme les variations morbides qui l'accompagnent (le pathologique).

La normalité est donc une règle abstraite destinée à rendre visible les écarts, les modifications, les variations.

Guillaume Le Blanc reprend cette conception de la normalité en prenant, comme exemple, le fait qu'il soit « *normal* » qu'un enfant aille à l'école. Pour lui, cette attente est revendiquée en fonction d'une normalité sur fond de laquelle se dépose l'expérience scolaire et celle-ci se confond avec un « *droit à* »¹⁰⁷.

L'auteur poursuit son analyse en précisant que cet appel à la normalité permet une appréciation des différentes manières d'être : « *S'il est « normal » que l'enfant aille à l'école, cette normalité engendre une hiérarchie des attitudes des enfants à l'école. Sur fond de normalité scolaire, se dégagent des types de pathologies spécifiées [...] dont le problème est alors celui de la meilleure correction possible. »*¹⁰⁸

Nous le constatons : la science produit de plus en plus son propre critère du normal et du pathologique. Or, la médecine, dans la pointe la plus moderne du savoir qui la supporte, semble moins une médecine de l'individu réel que de l'individu virtuel.

La temporalité de la médecine est en train de changer sous l'effet du développement de la médecine prédictive. Dans la médecine clinique, la temporalité accompagne celle d'une existence. Dans la médecine prédictive, la temporalité de la médecine n'est plus celle de l'individu. Les temps de l'existence ne sont plus pertinents face à l'exigence de durée requise par le savoir médical.

¹⁰⁴ FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, p. 311

¹⁰⁵ LE BLANC Guillaume, *Op. Cit.*, p. 156

¹⁰⁶ COMTE Auguste, *Cours de philosophie positive (1830-1842)*, Hermann, 1998, « Quarantième leçon », p. 700

¹⁰⁷ *Ibidem*

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 147

L'une des conséquences de cet état de fait est que la science du XX^e siècle a été obligée de renoncer sciemment au transfert. Car celui-ci, comme le note Josef Ludin, *contraint la raison, la logique et est sans problème dans les paradoxes* : « *La science moderne est étroitement déterminée par la méthodologie de la recherche [...]. Le transfert, c'est autre chose : sa vérité déconstruit les catégories du savoir, elle n'est pas saisissable dans l'argument.* »¹⁰⁹

Mais, si celle-ci se défait coûte que coûte du subjectivisme de cette réalité, pouvons-nous affirmer qu'elle échappe à l'impact de celui-ci ?

1.2.2. Le transfert en question

J'ai effectué mon premier stage de Normalienne dans la classe de Madame Charles, Institutrice de Cours Préparatoire à l'école annexe de l'Ecole Normale. Elle utilisait, pour l'apprentissage de la lecture, la méthode naturelle, à départ global. Une des caractéristiques de cette classe était que l'on s'y sentait bien, simplement. Les jeunes prenaient du plaisir en ce lieu et le taux de réussite était presque absolu. (Je me souviens particulièrement d'une séance où le « ch » était à l'honneur. Chaque jeune avait une petite carte où était inscrite une phrase à lire : « Je crache sur la table. ». Madame Charles leur demanda de faire ce qui était écrit. Stupéfaction des premiers qui avaient déjà déchiffré, puis exécution ! Chacun se mit à cracher sur la table ! Inutile de dire les effets produits !) Lorsque je lui demandais si ce résultat provenait de sa méthode d'apprentissage de la lecture, je m'attendais à qu'elle m'en fasse l'éloge. Elle me proposa simplement de passer quelques jours au sein d'une autre classe avec une institutrice à quelques mois de la retraite et qui utilisait encore, contre l'avis de l'inspecteur de l'époque, une méthode purement syllabique. Le climat et le taux de réussite y étaient identiques. (Je tiens à préciser que l'effectif de la deuxième classe était de 50% supérieur). Lorsque je rencontrai de nouveau Madame Charles, elle me souffla : « Méfie-toi de ceux qui ne te parlent que de méthode... »

Pour exemple, un de mes stages eut lieu dans une classe où la méthode Freinet était utilisée. Tout y était : l'imprimerie, le journal où mettre des histoires... Le seul problème, et de taille, était que l'institutrice avait une manière très particulière de parler à et de ses élèves : acide, pour ne pas dire méchante. Beaucoup de plaintes, de sa part, sur le manque total d'imagination de ceux-ci, sur leur manque d'envie...

Comment aborder ces situations sans parler du transfert ? Comment parler de celui-ci en évitant les polémiques qui font rage à son sujet ?

Freud a écrit : « *Le transfert se présente spontanément dans toutes les relations humaines.* »¹¹⁰. Mais, n'oublions pas qu'il a aussi écrit : « *Quant au transfert, il est une véritable croix* »¹¹¹. Utiliser le terme de transfert dans une thèse sur l'apprendre et l'acte pédagogique nécessite donc beaucoup de précautions.

¹⁰⁹ GRIBINSKI M. et LUDIN J., *Dialogue sur la nature du transfert*, PUF, 2005, p. 14

¹¹⁰ FREUD Sigmund, *Sur la psychanalyse* (1910), Gallimard, « Traductions nouvelles », 1991, p. 110

¹¹¹ *Correspondance de Sigmund Freud avec le pasteur Pfister*, Paris, Gallimard, 1967, p.75

Dans son livre *Freud anti-pédagogue*, Catherine Millot est sans concession : « L'antinomie entre le processus pédagogique et le processus analytique a pour corollaire l'impossibilité d'occuper vis-à-vis de la même personne la place de l'éducateur et celle de l'analyste. »¹¹² . Nous nous inscrivons parfaitement dans ces propos, mais aussi dans ceux-ci : « De l'expérience psychanalytique, on peut toutefois déduire une éthique dont pourrait s'inspirer la pédagogie ; éthique fondée sur la démystification de la fonction de l'idéal, comme fondamentalement mensonger et s'opposant à une lucide appréhension de la réalité. « Amour » de la vérité qui implique le courage d'appréhender la réalité tant psychique qu'extérieure dans ce qu'elle peut avoir de blessant au regard du narcissisme, en particulier en ce qui concerne le renoncement à tout fantasme de maîtrise qu'impose la reconnaissance de l'existence de l'Inconscient. »¹¹³

Nous pensons qu'il est difficile de pouvoir soutenir à la fois la reconnaissance de l'existence de l'Inconscient et l'absence de transfert dans la relation pédagogique.

Mais nous inscrivons cette recherche dans les propos d'Octave Mannoni : « Le transfert n'est pas facile à définir. Disons, en gros, que c'est la mobilisation de l'inconscient en relation avec l'analyste. [...] Il est prudent de ne pas chercher trop de précisions. Car le transfert est vraiment le non-théorisable de l'analyse. »¹¹⁴ Et dans ceux de Josef Ludin : « Le transfert, par nature, est ubiquitaire, opaque à la manifestation publique et n'accepte pas de récit linéaire. La difficulté est ici la même pour le psychanalyste, pour le profane et pour les auteurs. »¹¹⁵

D'autre part, nous orienterons cette recherche à travers l'apport de l'enseignement lacanien comme transformation à la conception du transfert en général. Par rapport à Freud, celui-ci a voulu souligner ce qui relève de l'actuel dans le transfert. Alfredo Zenoni s'en fait l'écho dans un exposé datant de 2006 : « Actualité, par exemple, de la relation symbolique entre le sujet et l'Autre, par opposition à la relation imaginaire où sont censées se reproduire les relations imaginaires, celles de l'enfant ; actualité de ce que le sujet demande à l'Autre du simple fait de lui parler : demande d'amour ; actualité de la satisfaction pulsionnelle inconsciente que l'analysant retire de l'expérience même de l'analyste. »

Le transfert est donc conçu par Lacan comme étant avant tout une « mise en acte » d'une structure actuelle et non comme une répétition du passé. Et c'est l'apport de cette orientation que nous allons relever dans cette recherche

¹¹² MILLOT Catherine, *Freud anti-pédagogue*, Paris, Flammarion, 1997, p. 230

¹¹³ *Ibidem*

¹¹⁴ MANNONI Octave, *Un commencement qui n'en finit pas*, Paris, Seuil, 1980, p.48

¹¹⁵ GRIBINSKI M. et LUDIN J., *Dialogue sur la nature du transfert*, PUF, 2005, p. 10

1.2.2.1. Le transfert lacanien

« Le transfert, je le martèle depuis déjà quelques temps, ne se conçoit qu'à partir du terme du sujet supposé savoir. »¹¹⁶ Cette affirmation de Jacques Lacan implique que l'analysant, dans le cas d'une cure, suppose qu'un savoir lui échappe, savoir qu'il impute à l'Autre. Pour l'auteur, c'est à partir de cette supposition que le transfert s'enclenche : « Le sujet supposé savoir est pour nous le pivot d'où s'articule tout ce qu'il en est du transfert. »¹¹⁷

Pour l'auteur, si un sujet cherche uniquement à être soulagé de ses symptômes, il n'ira pas voir un analyste. Pour qu'il y ait une demande d'analyse, il faut *la souffrance et le questionnement*. Il y a dans ce cas un appel au savoir et cet appel est lié à l'hypothèse de l'inconscient. Jacques-Alain Miller poursuit cette analyse : « Au commencement de la psychanalyse est le transfert, [...] non la demande d'analyse »¹¹⁸. Le transfert est donc antérieur à la demande d'analyse, car le sujet a déjà fait une pré-interprétation de ses symptômes, des ses pensées, de ses comportements marqués du non-sens.

Que nous indique cette antériorité du transfert sur la demande d'analyse dans notre recherche sur le désir de savoir et l'envie d'apprendre ? Et surtout que signifie cette concomitance entre *souffrance et questionnement* ?

Les jeunes que nous recevons n'en ont pas fait la demande. Mais, pour beaucoup, ils sont en *souffrance* devant cet impossible de *l'apprendre*. Pour eux, nous sommes ce que Dominique Haarscher nomme un *sujet sachant*, qu'il oppose au *sujet supposé savoir*. Ils s'adressent à nous sans questionnement, à quelqu'un qui sait ou qui sait y faire et qui va leur donner une réponse. Pourtant, ils ont souvent fait le constat, comme Ambre, que quelque chose les dépasse, ils découvrent qu'il y a du signifiant auquel ils sont assujettis.

Comment, comme l'exprime si bien Michel Silvestre, « *transformer la souffrance en question* »¹¹⁹ ? Rappelons l'analyse de Michel Gribinski : « Le transfert n'est pas un langage en mots, ni en choses ou en objets, mais en actes. Comme Freud y insiste, le patient ne "dit" pas le transfert, le transfert est un « agir ». Le transfert est un acte avec ses intentions, ses menées, ses effets – on pourrait dire un "agissement" si le terme existait au singulier-, qui faute d'être dit avec des mots, doit être deviné. »¹²⁰

¹¹⁶ LACAN Jacques, *Proposition du 9 octobre 1967*, 09-10-1967, p. 2

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 4

¹¹⁸ MILLER Jacques-Alain, C.S.T., *Ornicar* 2, n° 29, 1984, p. 144

¹¹⁹ SILVESTRE Michel, « La fin de l'analyse », *Demain la psychanalyse*, Navarin, Paris, 1987, p. 272

¹²⁰ GRIBINSKI Michel, « L'hallucination amoureuse », in *Dialogue sur la nature du transfert*, PUF, 2005, p. 40

1.2.2.2. Transfert imaginaire, transfert symbolique

Daliane ne demande pas, elle prend. Avec une rapidité et une dextérité exceptionnelles. Pas question d'essayer de cacher ce qu'elle a repéré, elle arrive toujours à le retrouver. Quelques secondes d'inattention et la voilà en possession de l'objet convoité... Le problème est qu'elle mange la colle, dissèque les gommes... Daliane ne parle pas, mais elle vient en classe avec un plaisir évident. Depuis quelques temps, celle-ci y vient seule ce qui lui permet d'y arriver les mains remplies de feuilles, de fleurs...

Dans la classe, il y a une table ronde qui me sert de bureau, où sont déposés tous les objets et fichiers qui me sont indispensables. La consigne est pour tous : « Ces objets m'appartiennent, interdiction d'y toucher, sans mon accord. ». Cette consigne vaut aussi pour Daliane. Et, il y a toujours sur ma table un objet convoité... Surtout, colle, ciseaux...

Au bout de quelques semaines, elle a réussi à mettre en place une stratégie particulière : lorsqu'elle repère un objet qui l'attire, elle passe plusieurs fois devant celui-ci, en le fixant avec attention. Même s'il n'y a pas encore verbalisation, il y a, de sa part, la mise en place d'une stratégie de la demande.

Lacan nous a montré que la cure met en jeu la dialectique du besoin, de la demande et du désir, telle qu'elle a été à l'œuvre pour l'enfant dans sa relation à l'Autre du langage et c'est *dans la déchirure de ce qui s'est tissé entre le besoin et la demande que le désir peut s'ébaucher*¹²¹. C'est sur ce terrain que se développe le transfert.

Alfredo Zenoni précise cette perspective du transfert comme demande, comme demande d'amour adressée à l'Autre : « Une telle demande suppose que c'est dans l'Autre que réside la raison de mon existence. Elle transpose dans l'Autre ce qui manque au savoir que j'ai de moi-même, ce qui manque à ma satisfaction. L'amour transpose dans l'Autre, de qui j'espère l'obtenir et à qui ma demande s'adresse, ce qui touche à mon manque le plus intime, à ce qui me manque de plus réel. Le transfert désigne précisément ce mouvement qui va du manque subjectif vers le recel de l'Autre dont le désir est supposé receler la réponse à la question de ma vie. »¹²²

Que nous montre cette perspective du transfert ?

A partir du stade du miroir, Lacan nous a conduits à différencier le sujet du moi. Le sujet est le sujet de l'inconscient tel qu'il se manifeste dans ses formations (lapses, rêves, actes manqués, symptômes). Le moi est le moi du narcissisme en opposition imaginaire à son semblable, le petit autre. Cet axe est l'axe de la relation duelle, de la rivalité ou de l'amour fou. Il correspond au transfert imaginaire dans sa dimension de résistance, rencontrée au début par Freud.

¹²¹ LACAN Jacques, Ecrits, p. 814

¹²² ZENONI Alfredo, *L'autre pratique clinique*, Erès, 2006, p. 224

Pour Lacan, l'analyste, de par son *désir*, se situe sur l'axe symbolique qui relie le sujet à l'Autre, pour franchir la barrière de l'imaginaire. Il nous enseigne aussi que c'est la traversée de cet axe imaginaire qui met, par instants, l'Autre qu'il nomme *trésor des signifiants refoulés*, en relation avec le sujet.

Le transfert nous ouvre donc, en franchissant cette barrière de l'imaginaire, au premier intangible de l'acte : *il n'y a d'acte que du sujet*. Mais pour que la perspective du transfert soit de cette nature, quelles orientations devons-nous prendre ?

La psychanalyse nous oriente dans cette recherche. Non pas parce qu'elle véhicule des contenus moraux ou valeurs conçus en eux-mêmes comme bons (comme le voudraient certaines « *méthodes* »), mais parce qu'elle est reconnaissance du sujet dans son altérité ce que ne peuvent tolérer ni un lien de *domination* ni un lien de *séduction*, tous deux abordant le sujet dans l'imaginaire qui, lui, ne peut produire que de la rupture ; car l'imaginaire ne tolère pas d'Autre ; il est producteur de même : mimétisme de l'apparence comportementale, ou mimétisme de l'âme : il faut adhérer aux *bonnes* valeurs.

Nous pensons que le discours du maître est thérapeutique, dans le sens où il est le discours des idéaux et donc de l'identification, qui permet de s'inscrire dans la chaîne signifiante. Mais ne sommes-nous pas contraints à la même vigilance ?

1.2.2.3. Identification imaginaire, identification symbolique

Dans son livre « *La question de l'éthique dans le champ éducatif* », Francis Imbert note : « On est fondé à dire que la Maîtrise aujourd'hui, tend à relever du Moi et du Moi-Idéal (Ideal-Ich), c'est-à-dire du narcissisme et d'une identification imaginaire, plus que de l'Idéal-du-moi et d'une identification symbolique. Il en résultera que c'est à des images, à de « *belles images* » - images du Maître, images du savoir, - que l'enfant se voit conduit à s'identifier, plutôt qu'à tel ou tel « *trait* » symbolique (le trait « *unique* » de Freud, le trait « *unaire* » de Lacan) »¹²³.

Slavoj Zizek précise : « Le moi-idéal et l'idéal du moi sont les deux modes de l'identification imaginaire et symbolique. Pour l'écrire avec les mathèmes lacaniens, *i(a)* est l'identification à l'image spéculaire, et *I(A)* l'identification au trait unaire, à un signifiant dans l'Autre, à une Cause qui transcende le vécu imaginaire et fait partie de l'ordre symbolique »¹²⁴.

¹²³ IMBERT Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Collection Matrice, Paris, 2000, p.57

¹²⁴ ZIZEK Slavoj, « Sur le pouvoir politique et les mécanisme idéologiques », *Ornicar*, Paris, 1985, p.41-60

Ce problème de l'identification imaginaire et de l'identification symbolique ne peut se poser qu'au regard plus général de ce que Freud nommait *Das Unbehagen in der Kultur* (1929), traduit par *Malaise dans la civilisation* ou *Malaise dans la culture*.

Dans « *L'enfant et ses objets* », édité par *La petite Girafe*, le constat est fait que la famille ne s'organise plus autour de l'idéal mais de l'objet : « *Notre époque, en inondant les enfants d'objets censés répondre aux besoins, multiplie ces derniers.* ». Le paradigme de l'« *enfant-machine* » de Bettelheim s'étend maintenant au-delà des frontières de la psychose... et bien loin du don.

En conclusion de ce chapitre, j'aimerais reprendre un extrait du livre de Gilles Lipovetsky¹²⁵ : « *Le devoir s'écrivait en lettres majuscules, nous le miniaturisons; il était sévère, nous organisons des shows récréatifs; il ordonnait la soumission inconditionnelle du désir à la loi, nous le réconcilions avec le plaisir et le self-interest. Le "il faut" a cédé le pas à l'incantation au bonheur, l'obligation catégorique à la stimulation des sens, l'interdit irréfragable aux régulations à la carte.* »

Le déclin de l'idéal s'accompagne des exigences de la jouissance où celle-ci réoccupe un terrain libéré par le reflux de l'idéal.

¹²⁵ LIPOVETSKY Gilles., *Le crépuscule du devoir*, Gallimard, 1992, p.48

1.3 Ambre *ne désire pas* apprendre à lire

Le remplacement du Doudou-Licorne par des PetShop a abouti au fait qu'Ambre arrive en classe les poches bourrées de ces petits personnages et qu'elle passe un bon moment à les disposer sur sa table avant d'envisager de commencer à travailler. Inutile de dire que l'espace laissé au cahier est infime et qu'elle passe une bonne partie de la séance à redresser ceux qui tombent... Il a donc fallu faire des concessions, chacune de notre côté : un seul PetShop sur la table, les autres dans la case, puis au fil des mois, un PetShop dans la case, les autres dans le cartable... Mais, il est évident que leur nombre et leur présence sont beaucoup plus envahissants lorsqu'Ambre va mal. Ils sont alors source de conflits et de refus multiples.

Il y a chez Ambre inhibition. Elle sait qu'elle a été adoptée. Il n'y a pas eu non-dit de cette adoption. En revanche, il est évident qu'il y a eu non-dit sur les parents naturels eux-mêmes. Par angoisse extrême, les parents adoptifs d'Ambre ont bloqué toutes questions sur son origine. La mère adoptive d'Ambre a bien souvent exprimé son angoisse quant aux difficultés d'apprentissage de celle-ci. Elle a, dès ses premières difficultés scolaires, voulu savoir les origines des parents naturels d'Ambre. Recherche regrettable selon le psychiatre de l'établissement. Car ce savoir n'a fait que renforcer son angoisse et donc ses exigences, de plus en plus strictes. La présence de ces PetShop, en remplacement du doudou-licorne, leur accumulation montrent à quel point il y a fuite en avant.

La question de ses origines fait donc mystère pour Ambre, au sens de l'énigme du désir qui lui livrerait la clé de sa venue au monde. Un interdit de savoir semble donc s'imposer au sujet à son insu. Ce qui motive l'interdit, c'est l'angoisse : angoisse de savoir. Car, ce qui est manifeste, c'est la position de rempart qu'exercent aussi les PetShop. Pourquoi ? Là où elle questionnait son désir, il lui a été répondu sur le mode du besoin, par une accumulation toujours plus grande.

Freud, avec sa découverte de l'inconscient, lieu d'un savoir, souvent qualifié d'insu, Lacan, avec sa nouvelle approche des mécanismes psychiques, où se révèle l'importance du langage pour un sujet irrémédiablement divisé, vont, l'un et l'autre, apporter une révolution dans la conceptualisation du désir, du savoir et par conséquent du désir de savoir.

Lacan portait plus loin la question : « *Comment une science est-elle encore possible après ce qu'on peut dire de l'inconscient ?* »¹²⁶.

¹²⁶ LACAN Jacques, *Séminaire XX : Encore (1972-1973)*, Séance du 8 mai 1973, p.113

L'auteur poursuit : « *L'inconscient, ce n'est pas que l'être pense, comme l'implique pourtant ce qu'on en dit dans la science traditionnelle, l'inconscient, c'est que l'être, en parlant, jouisse, et j'ajoute, ne veut rien en savoir de plus. J'ajoute que cela veut dire, ne rien savoir du tout.* ». Il ajoute : « (...) *il n'y a pas de désir de savoir, il n'y a pas ce fameux Wissentrieb que quelque part pointe Freud. Freud se contredit. Tout indique - c'est là le sens de l'inconscient - que l'homme sait déjà tout ce qu'il a à savoir [...]* »

Après une telle affirmation, comment aborder *l'apprendre* ? Dans un premier temps, nous préciserons la notion de *désir* et, à travers elle, celle de *sujet du désir*. Nous montrerons que la notion de *manque* est fondamentale. Alfredo Zenoni nous rappelle que le cœur de ce qui est visé par la demande d'amour est précisément ce qui fait que l'Autre est un Autre de la parole, un Autre symbolique, un Autre qui n'est pas seulement le siège de tout ce qu'il peut avoir, mais aussi d'un manque : « *Viser le désir de l'Autre, en attendre un signe, c'est viser ce qu'il n'a pas, car désirer implique de manquer.* »¹²⁷

1.3.1. Le sujet du désir

A travers ce questionnement sur sa famille d'origine, en transparaissait un autre, tout aussi important : « *Que me veut cette famille qui m'a adoptée, alors que je suis tout juste bonne à mettre à la "poubelle" ?* »

1.3.1.1. Que me veulent-ils ?

Pierre Legendre rappelle l'importance de la législation et des règlements administratifs en matière familiale, témoins, selon lui, des incertitudes modernes. Celui-ci cite un exemple plein d'enseignement : l'évolution du langage et des catégories juridiques servant à définir les prestations familiales. L'auteur note que le Code de Sécurité sociale, art. L. 543-5 sur le droit à l'allocation d'orphelin, définit l'orphelin et les *assimilés* (parmi lesquels l'enfant dont la filiation légale n'est établie qu'à l'égard d'un des parents). En 1984, ajoute-t-il, revirement : l'allocation d'orphelin est remplacée par l'allocation de soutien familial, dans des conditions sémantiques où l'on comprend que l'*orphelin* s'appelle désormais *soutien familial*...¹²⁸

« *L'orphelin* » a été remplacé par « *soutien familial* ». Simple lapsus ou problème de société ?

¹²⁷ ZENONI Alfredo, *Le corps de l'être parlant*, De Boeck, 1991, p.36

¹²⁸ LEGENDRE Pierre, *L'inestimable objet de la transmission* (1985), Librairie Arthème Fayard, 2004, p.345

A travers cette demande adressée à l'enfant qui est adopté, se pose toute la question de la filiation et de sa position généalogique.

Or Pierre Legendre indique : « *Au fond, toute demande impossible adressée à l'enfant signifie que cet enfant n'a pas de parents. L'ordre de la signification du faire-naître est si important, qu'il faut clairement poser ceci : l'enfant fait naître ses parents comme parents, il les renvoie à leur propre question généalogique au moment précis où la permutation symbolique doit s'opérer* »¹²⁹

L'auteur poursuit : « *Si l'enfant nouveau venu dans les stratégies inconscientes de ses géniteurs n'est pas mis dans la bonne position généalogique, il doit rester objet, il est sujet mort-né. Instituer l'enfant ou le faire périr comme sujet, tel est le dilemme que la mise matrimoniale classique avait en charge de résoudre à travers le montage de la filiation légitime, opposée aux filiations naturelles.* »¹³⁰

Instituer l'enfant ou le faire périr comme sujet, deux issues au cœur même de l'apprendre.

1.3.1.2. La naissance du sujet

« *L'enfant est environné, submergé, noyé dans un immense discours, il est menacé d'étouffement. C'est dans le langage qu'il se développe. Le sujet est constitué par le langage et non pas le contraire.* »¹³¹

Si le sujet est constitué par le langage, comment prend-il place dans la chaîne symbolique ?

Chez le tout-petit, la demande qui commence par le cri ne devient vraiment demande que par la réponse de l'Autre maternel. Ces premières articulations de la demande ont pour effet d'introduire la mère comme Autre primordial, cet Autre tout puissant qui donne ou qui refuse sa présence : l'enfant se retrouve suspendu à la réponse de cet Autre, pas seulement pour la satisfaction de ses besoins mais surtout pour le sens que cet autre va donner à ses manifestations vagissantes : « *L'enfant se trouve dépendre du désir de la mère, de la première symbolisation de la mère comme telle. (...) Par cette symbolisation, quelque chose est institué, qui est subjectivé à un niveau premier, primitif.* »

¹²⁹ LEGENDRE Pierre, *op. cit.*, p.325

¹³⁰ *Ibidem*

¹³¹ LACAN Jacques, *Interview au Figaro littéraire*, 01-12-1966, p.3

Dans son livre « *Le corps de l'être parlant* »¹³², Alfredo Zenoni marque l'importance de la réponse de l'Autre : « *Que l'Autre « réponde », au lieu de simplement apporter des choses, et le cri et les pleurs auront déjà été un « appel », une « demande ». Et du même coup, les choses destinées à satisfaire les besoins élémentaires auront perdu leur simple portée vitale pour devenir des dons, des signes de l'amour de l'Autre : signes du don de son désir, de ce qu'il n'a pas. »*

Zenoni poursuit en nous indiquant que tout se passe comme si le sujet, même infans, demandait d'abord l'amour, comme s'il impliquait radicalement, bien que silencieusement, d'être privé de quelque chose de réel au profit de ce vide du désir : « *phénomène inconcevable en dehors du registre symbolique.* »¹³³

Que se produit-il si ce qui constitue l'agent symbolique, la mère, essentiel de la relation de l'enfant à l'objet réel, ne répond plus à cet appel ? Si elle ne répond plus en quelque sorte qu'à son gré, elle devient quelque chose qui entre aussi dans l'amorce de la structuration de toute réalité pour la suite, elle devient puissance.

Lacan nous le rappelle : « *Au départ de la dialectique de la frustration, il n'y a que cela, cette confrontation avec l'autre, ce don qui surgit, mais qui, s'il est apporté comme don, fait évanouir l'objet lui-même en tant qu'objet. Si en d'autres termes, la demande était exaucée, l'objet passerait au second plan, par contre, si la demande n'est pas exaucée, l'objet lui aussi dans ce cas là s'évanouit et change de signification.* »¹³⁴

A partir du moment où la mère devient puissance et comme telle réelle, c'est d'elle que, pour l'enfant, va dépendre l'accès à ces objets qui étaient jusque là purement et simplement objets de satisfaction et qui vont devenir de la part de cette puissance objets de don.

Lacan nous explique donc, qu'à travers l'activité orale de l'allaitement, s'instaure entre la mère et le nourrisson un jeu symbolique où la mère qui n'était que présence ou absence va devenir un être réel qui peut tout donner ou tout refuser. C'est de cette puissance maternelle que va dépendre le don. Il va se créer ainsi, entre l'enfant et sa mère, une relation duelle qui est de l'ordre imaginaire, l'enfant n'ayant pas encore accès au signifiant.

Comment l'enfant pourra-t-il accéder à l'ordre symbolique?

¹³² ZENONI Alfredo, *Le corps de l'être parlant*, De Boeck, Bruxelles, 1991

¹³³ *Ibidem*, p.43

¹³⁴ LACAN Jacques, *Séminaire IV : La relation d'objet (1956-1957)*, Séance du 9 janvier 1957, p.14

1.3.1.3. Le manque à l'origine du sujet du désir

Alfredo Zenoni nous rappelle que le cœur de ce qui est visé par la demande d'amour est précisément ce qui fait que l'Autre est un Autre de la parole, un Autre symbolique, un Autre qui n'est pas seulement le siège de tout ce qu'il peut avoir, mais aussi d'un manque : « *Viser le désir de l'Autre, en attendre un signe, c'est viser ce qu'il n'a pas, car désirer implique de manquer.* »¹³⁵

Que manque-t-il à l'Autre qui l'appelle ailleurs et le fait s'absenter?

La loi de la mère est "légitimée", nous dit Lacan, par le fait que la mère est un être parlant : « *Néanmoins, cette loi est, si je puis dire, incontrôlée.* »¹³⁶ L'enfant s'ébauche comme "assujet" parce qu'il s'éprouve et se sent d'abord comme profondément assujetti au caprice de ce dont il dépend, même si ce caprice est un caprice articulé.¹³⁷

Pour qu'il ne soit pas purement et simplement un *assujet*, il est nécessaire que "quelque chose" apparaisse : un certain rapport qui est rapport au père.

Cette volonté du petit enfant d'être le désir exclusif de la mère se retrouve profondément mise en question par l'interdiction introduite avec l'instance paternelle qui intervient quand la mère reconnaît la parole du père : « *Le rapport dans lequel la mère fonde le père comme médiateur de quelque chose qui est au-delà de sa loi, à elle, et de son caprice, et qui est purement et simplement la loi comme telle, le père donc en tant que nom du père (...), c'est là ce qui est essentiel.* »¹³⁸

Lacan nous le rappelle : « [...] *la vraie fonction du Père qui foncièrement est d'unir (et non pas d'opposer) un désir à la Loi.* »¹³⁹

Alors que le lien maternel relève d'une dimension naturelle, basée sur la perception et la présence, le lien paternel introduit à la dimension de ce qui ne se voit pas, la dimension de l'absence. Il suppose la croyance dans la parole. Zénoni nous rappelle que « *la loi de la parole est qu'elle n'a d'autre garantie qu'elle-même : la bonne foi, la croyance.* »

¹³⁵ ZENONI Alfredo, *op. cit*

¹³⁶ LACAN Jacques, *op. cit.*, p.20

¹³⁷ *Ibidem*, p.21

¹³⁸ *Ibidem*, p.25

¹³⁹ LACAN Jacques, *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien*, 09-1960, p.15

« L'homme, disait Freud citant Lichtenberg, sait d'un certain savoir qui est son père et si la lune est habitée, il sait d'un tout autre savoir qui est sa mère. »¹⁴⁰

Paul-Laurent Assoun conclut : « C'est justement la force de la paternité d'introduire dans l'ordre symbolique ce facteur d'incertitude salulaire qui donne chance au sujet de se situer dans cet espace de jeu entre son désir et son objet, entre lui et lui-même. »¹⁴¹

Lacan précise : « À partir du moment où le sujet entre dans l'ordre légal, dans l'ordre symbolique, chaîne symbolique autre que la dette symbolique, c'est uniquement à partir de cette entrée dans quelque chose qui est préexistant à tout ce qui arrive au sujet, à toute espèce d'évènement ou de déception, c'est à partir de ce moment là que tout ce par quoi il l'aborde, à savoir son vécu, son expérience, cette chose confuse qui est là avant, qu'elle s'ordonne, s'articule, prend son sens et peut donc être analysée ». ¹⁴²

Mais il ajoute que, si le sujet est prié de se constituer dans le signifiant, de temps en temps, il s'y refuse, « il dit non, je ne serai pas un élément de la chaîne »¹⁴³

Pourquoi un tel refus ?

1.3.1.4. L'abolition du désir du sujet

« C'est l'enfant que l'on nourrit avec le plus d'amour qui refuse la nourriture et joue de son refus comme d'un désir. Confins où l'on saisit comme nulle part que la haine rend la monnaie de l'amour, mais où c'est l'ignorance qui n'est pas pardonnée ». ¹⁴⁴

Philippe Lacadée est sans ambiguïté : « Le secret de la véritable puissance, c'est le manque »¹⁴⁵. En quoi, cette notion de "manque" est-elle fondamentale ?

Lacan nous rappelle que le désir est « ce qui se manifeste dans l'intervalle que creuse la demande. »¹⁴⁶ Il ajoute qu'en fin de compte, l'enfant en refusant de satisfaire à la demande de la mère, n'exige-t-il pas que la mère ait un désir en dehors de lui, parce que c'est là la voie qui lui manque vers le désir ?¹⁴⁷

¹⁴⁰ FREUD Sigmund, *Cinq psychanalyses*,

¹⁴¹ ASSOUN Paul-Laurent, « Fonctions freudiennes du père », in *Le Père*, L'espace analytique, Denoël, 1989, p.49

¹⁴² LACAN Jacques, *Séminaire IV : La relation d'objet (1956-1957)*, Séance du 9 janvier 1957, p. 144

¹⁴³ LACAN Jacques, *Séminaire V : Les formations de l'inconscient*, Séance du 12 février 1958, p. 412

¹⁴⁴ LACAN Jacques, *La direction de la cure et les principes de son pouvoir*, 10-07-1958, p.24

¹⁴⁵ LACADÉE Philippe, *Le malentendu de l'enfant*, Payot, 2003

¹⁴⁶ LACAN Jacques, *Op. Cit.*, p.23

¹⁴⁷ *Ibidem*

Dans le *Séminaire X : L'angoisse*, Lacan insiste sur cette notion fondamentale de manque. Il précise que le retour au sein maternel est la source première de toutes les angoisses. La crainte que l'excès de sollicitude maternelle n'aboutisse à l'abolition du désir du sujet est primordiale pour lui : « *Ce qu'il y a de plus angoissant pour l'enfant, c'est justement quand le rapport sur lequel il s'institue, du manque qui fait désir, est perturbé, et il est le plus perturbé quand il n'y a pas de possibilité de manque, quand la mère est tout le temps sur son dos, et spécialement à lui torcher le cul, modèle de la demande, de la demande qui ne saurait défaillir.* »¹⁴⁸

Henri Rey-Flaud, dans son livre *L'enfant qui s'est arrêté au seuil du langage*¹⁴⁹, nous parle de la peur du sujet autiste de « *se faire capturer, dévorer, engloutir par l'amour de l'Autre et d'être ainsi anéanti de façon beaucoup plus sûre qu'il ne serait par la haine* ».

Nous avons montré que l'enfant, du fait de sa « *prématuration* » originelle (Lacan), état que Bernard Paturet observe comme celui d'un inachèvement, « *étant en un sens in-formé* »¹⁵⁰ est d'abord « objet » de soins. C'est pourquoi l'enfant est toujours « *traumatisé par l'Autre* », c'est-à-dire menacé de la jouissance de celui-là même qui l'accueille dans le monde. Cet Autre peut parfois « *asphyxier le sujet* ».

S'il est inentamé, il peut être vécu comme capable de dévorer l'enfant, de l'écraser, de le torturer. Fantasme ou réalité : la littérature enfantine s'en fait l'écho.

Cet Autre terrifiant doit être « *dégonflé* ». Comment *l'apprendre* peut-il leur restituer la responsabilité de s'y employer, pour qu'ils apparaissent comme « *des sujets de plein exercice* »¹⁵¹ ?

1.3.1.5. Désir de savoir et envie d'apprendre

Nous savons l'importance accordée par Freud à la question sexuelle dans le désir de savoir, comme fondement même de ce désir : si nous interdisons à l'enfant de connaître ce qu'il recherche fondamentalement, c'est-à-dire la question de son origine et les mécanismes de la sexualité, alors nous empêchons du même coup toute quête de savoir et tout désir de connaître. L'enfant vivra un conflit psychique entre pulsion naturelle de savoir et jugement de l'adulte perçu comme négatif par celui-ci.

¹⁴⁸ LACAN J., *Séminaire X : L'angoisse (1962-1963)*, Séance du 5 décembre 1962, p.90

¹⁴⁹ REY-FLAUD H., *L'enfant qui s'est arrêté au seuil du langage*, Aubier, 2008

¹⁵⁰ PATURET Jean-Bernard, « *De la responsabilité en éducation* » Toulouse, érès, 2003 p.41

¹⁵¹ MILLER Jacques-Alain, « L'enfant et le savoir », *Peurs d'enfant*, Paris, Navarin, 2011, p. 18

Dans, *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*¹⁵², Freud décrira les trois voies possibles devant l'échec de la réponse à cette question fondamentale de l'origine : inhibition, rumination compulsive ou sublimation.

Anny Cordié revient sur cette notion d'inhibition : « *Le désir de savoir et l'envie d'apprendre sont liés et complémentaires. Comment peuvent-ils à un moment rester en panne ?* » L'auteure indique qu'au point de départ de l'inhibition, il y a toujours angoisse et conflit inconscient. C'est toujours à partir d'un interdit de savoir que l'enfant s'interdit toute curiosité intellectuelle : « *A partir de ce point d'angoisse, de cette situation de danger, il y a arrêt de la pensée, inhibition massive correspondant au mécanisme refoulant et lutte contre le retour du refoulé. Cette lutte contre le retour du refoulé, en s'intensifiant, se communique à tout le savoir, l'enfant s'interdit toute envie d'apprendre.* »

Nous sommes souvent confrontés dans nos Institutions, à des jeunes qui s'interdisent toute envie d'apprendre. Notre rôle est alors de tenter d'ouvrir un manque dans l'Autre. Comment proposer un savoir sans l'incarner ? Dans le séminaire *L'envers de la psychanalyse*, Lacan explique que pour « *structurer un savoir, il est besoin de renoncer à la question de l'origine* »¹⁵³. Or, comme le rappelle Jean-Paul Valabrega, *aucun problème d'origine ne se clôt jamais sur une réponse, mais il ouvre toujours sur une interrogation, une quête, un suspens. Parce que toute origine fait question, l'origine est question*¹⁵⁴. L'auteur poursuit : « *Là se trouve son vrai sens et, du même coup, la plus sûre attestation de son appartenance [...] à l'ordre et à l'essence du mythe. Car mythe et origine sont une seule et même chose* ».

Comment l'enfant peut-il alors renoncer à la question de l'origine lui permettant de structurer le savoir ?

1.3.2. Le retour au mythe

Lorsque Claude Lévi-Strauss répond à la question « *Qu'est-ce qu'un mythe ?* », celui-ci répond : « *Si vous interrogiez un Indien américain, il y aurait de fortes chances qu'il réponde : une histoire du temps où les hommes et les animaux n'étaient pas encore distincts.* »¹⁵⁵

¹⁵² FREUD Sigmund, *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci* (1910), Paris, Gallimard, 1943

¹⁵³ LACAN Jacques, *Séminaire XVII : L'envers de la psychanalyse* (1969-1970), 26 novembre 1969, p.17

¹⁵⁴ VALABREGA Jean-Paul, *Phantasme, mythe, corps et sens*, Paris, Payot, 1980, p. 52

¹⁵⁵ LÉVI-STRAUSS Claude, *De près et de loin*, Éditions Odile Jacob, 1988, p.193

Mais l'auteur ajoute : « Une invention individuelle ne constitue pas par elle-même un mythe. Pour qu'elle le devienne il faut que transmutée par une alchimie secrète, le groupe social se la soit assimilée parce qu'elle répondrait à ses besoins intellectuels et moraux. »¹⁵⁶

Cette remarque s'applique à ce que nous pourrions réunir sous la rubrique des mythes fondateurs et partagés ; elle ne concerne donc pas les créations langagières des enfants psychotiques dont le rôle est de combattre un réel trop réel au moyen d'une explication imaginaire acceptable.

Pourquoi ce retour aux mythes, qui transcendent les hommes malgré eux ? Georges Dumézil nous en révèle une part : « Loin donc d'être des inventions désintéressées, ou même des inventions libres de l'imagination, les mythes ne sont pas séparables de l'ensemble de la vie sociale : ils expliquent, illustrent et protègent contre la négligence ou l'hostilité, des liturgies, des techniques, des institutions, des classifications et des hiérarchies, des spécialisations du travail commun, du maintien desquelles sont censés dépendre le bien-être, l'ordre, la puissance de la collectivité de ses membres. »¹⁵⁷

La force du mythe, exprime Paul Ricœur, c'est de paraître expliquer : « Le mythe, considéré comme structure de pensée, paraît caractérisé par sa prétention à saturer la question du "pourquoi" ». Le mythe, précise-t-il, contraint, face à tout problème, à penser en termes d'origine¹⁵⁸. Ricœur, dans ce texte, pose la question du prix à payer pour une pensée qui renoncerait à la question d'origine¹⁵⁹. Pour lui, celui-ci est plus élevé que nous ne le supposons. Il se réfère au thème d'Emmanuel Levinas, développé au début de *L'Autre et le Temps* : « Ce thème est celui de l'exister sans l'existant, si on appelle existant cet être qui surgit et transforme le pur fait d'exister en acte libre et volontaire »¹⁶⁰.

1.3.2.1. Le renoncement à la question de l'origine

« De toute façon, ma mère m'a mise à la poubelle ». Cette phrase, qu'Ambre m'a déjà exprimée, intervient après une séance très difficile. Il est à noter qu'Ambre est arrivée à l'IME avec un Doudou-Licorne, petite peluche qu'elle emportait partout et qui, selon elle, provenait de sa mère naturelle (ce qui s'est avéré inexact). Ce Doudou a disparu assez rapidement. Sa mère adoptive, l'ayant trouvé « trop sale », l'a jeté et l'a remplacé par des PetShop, petits personnages très à la mode. Ambre se situe dans le même sort que son Doudou-Licorne : « à la poubelle ».

¹⁵⁶ Ibidem, p.196

¹⁵⁷ DUMEZIL Georges, *Jupiter, Mars, Quirinus. Essai sur la conception indo-européenne de la société et sur les origines de Rome* (1941), Gallimard,

¹⁵⁸ RICŒUR Paul, *Le scandale du mal*, Revue Esprit, juillet 2005, p. 105

¹⁵⁹ Ibidem, p. 107

¹⁶⁰ Ibidem, p. 108

Pour Ambre, deux remarques sont notables. Tout d'abord, l'histoire de ce Doudou s'est avérée inexacte, celui-ci étant apparu plus tardivement. Ensuite, elle emploie, pour elle-même, la destination de son Doudou : la poubelle. Même si l'histoire de cette peluche s'est avérée fausse, elle était, pour Ambre, un lien important.

Mais comment se fait le passage du "Pourquoi" que l'enfant pose sur son origine au franchissement du "Comment faire avec cette origine" ? Rester au *Temps du Pourquoi*, c'est n'avoir de cesse d'imputer la source de ses malheurs à l'autre et à se penser toujours locataire de la cause. Comment permettre ce passage entre le *Pourquoi* et le *Comment* pour que le sujet sorte des discours qui le figent et le représentent, afin qu'il devienne responsable, c'est-à-dire qu'il puisse répondre en son nom.

Ce questionnement oblige à un retour précis à Freud sur les conditions du passage, du franchissement entre *Les théories Sexuelles Infantiles*, ce que Freud appellera plus tard *Le Roman Familial*, avec ce que reprend Lacan à propos du *Mythe Individuel du Névrosé*.

Autrement dit comment passons-nous du roman au mythe ?

C'est parce que la différence des sexes est frappée par une énigme que l'enfant est un chercheur, un découvreur, un constructeur de théories. Pour faire face à l'inimaginable, à l'infigurable de sa conception, l'enfant invente toutes sortes de mises en scène qui pourraient illustrer la naissance ; tous les orifices du corps seront exploités : souvenons-nous de la nativité merveilleuse de Gargantua qui vient au jour en émergeant de l'oreille gauche de Gargamelle.

La capacité à fabriquer des récits est une nécessité pour pallier l'énigme de la naissance qui renvoie au désir de la mère, au réel inassimilable. L'enfant alors produit un récit. L'interdit à présenter le réel sexuel est suppléé par l'indispensable récit des parents qui laisse ouverte la question. En tous les cas, c'est une histoire qui se conjugue à trois. Cette histoire se raconte plusieurs fois, jamais tout à fait la même, jamais tout à fait une autre. Quelque fois, c'est une histoire de haine, mais la haine, c'est encore quelque chose. La haine n'est pas le vide ni le néant.

Quand l'enfant se trouve devant une absence d'histoire, l'abîme de la psychose n'est pas loin. Pour Ambre, pas de récit, mais le réel de son adoption.

1.3.2.2. Les origines du mythe

Comme le rappelle Pierre Sorlin, dans une analyse de l'ouvrage de Léon Poliakov, - le mythe aryen - « le mythe est d'abord la fiction par laquelle une communauté règle la question de ses origines. » Il est une explication de l'inexplicable dont l'utilité est de

constituer une manière de ciment sociétal unissant l'accord de ses participants sur des principes fondateurs. Sans obligation pour ce mythe de puiser quelque élément réel remonté de la nuit des temps, il n'est que la table fondatrice de la loi aux valeurs partagées par tous.

De plus, la constitution du mythe n'interdit pas, comme l'avance l'historien Paul Veynes, d'en contester certains points. Au cours du temps les grecs ont modifié leur panthéon au gré de leurs progrès intellectuels. En fait l'historien admet « *qu'à la fois ils y croyaient et qu'ils n'y croyaient pas* »¹⁶¹. Cette appartenance à une communauté par le biais du mythe trouve sa concrétisation, si nous en croyons Georges Dumezil, dans l'accomplissement du rite. Le mythe et le rite s'apportent un mutuel secours au point d'hésiter sur celui qui engendre l'autre.

Reprenant Dumezil, Roger Caillois suit son raisonnement en le citant : « *La vérité c'est que les mythes naissent et prospèrent dans des conditions obscures, mais presque toujours solidaires de rites : des mythes de « monstres en bande » ont bien des chances d'être nés avec des rites de déguisement, un mythe de castration avec des castrations rituelles* »¹⁶² L'auteur poursuit : « *En particulier l'exégèse des mythes a certainement beaucoup à gagner à prendre ses inspirations dans les renseignements que lui apportent l'histoire et la sociologie et à fonder sur eux ses interprétations* ».¹⁶³

De son côté, Pascal Hachet nous invite à regarder du côté de la psychanalyse : « *La définition commune du mythe comme histoire mensongère tissée à partir de faits réels est riche de sens pour le psychanalyste, familiarisé avec l'idée qu'il existe un bon usage du mensonge [...]. Le mensonge est ainsi une nécessité vitale pour l'enfant, car la possibilité de mentir témoigne de l'acquisition d'un espace psychique à l'abri duquel on peut dérober en toute liberté ses pensées aux autres.* »¹⁶⁴ En conclusion, Pierre Legendre donne au mythe toute sa valeur : « *Le mythe fait tenir la société et celle-ci fait tenir les individus qui passent.* »¹⁶⁵

En quoi ce retour aux mythes, annoncé par Lévi-Strauss, impacte-t-il l'apprendre ? Pour Paul Ricoeur, *l'aveu d'inscience paraît avoir une valeur libérante considérable* : « *Je ne sais pas pourquoi...* »¹⁶⁶, bien loin du discours de « vérité ».

¹⁶¹ VEYNE Paul, *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?* Points essais Seuil, 1992

¹⁶² DUMEZIL Georges, *Ouranos-Varuna*, Paris, Adrien-Maisonneuve, 1934, p 29

¹⁶³ CAILLOIS Roger, *Le mythe et l'homme (1938)*., Folio Essais, 1987, p 21

¹⁶⁴ HACHET Pascal, *op. cit.*, p. 51

¹⁶⁵ LEGENDRE Pierre, *Leçon VIII, Le crime du caporal Lortie*, Fayard, 1989

¹⁶⁶ RICŒUR Paul, *Op. Cit.*, p. 108

1.3.2.3. Le mythe aux sources de l'apprendre

Si d'un côté les parents ne peuvent anticiper sur le savoir de l'enfant, ils font référence au mythe. Ainsi, le savoir de la naissance s'inscrit dans une filiation langagière. Les parents ne sont pas les propriétaires d'un savoir sur la filiation.

Mais quand les sociétés sont en panne de récits, de mythes, le lien social se dissout favorisant l'éclosion de délires paranoïaques qui se pensent comme étant à l'origine d'une lignée. Nous assistons au délire sur les origines, comme certitude, qui prend la place de la fiction.

Ces formes de paranoïa construisent un espace où la vie est un roman qui recrée un monde sans faille. C'est précisément dans une lettre à Fliess, à propos du paranoïaque, que Freud introduit pour la première fois le "*Roman familial*", là où il parle de délire des origines.

Quand le savoir scientifique se met en position de dire le réel, qui se traduit par un savoir sur les organes, savoir déshabité de tout désir, il rejoint la représentation archaïque de cette mère inassouvie dont parle Lacan, qui comme tous les êtres inassouvis, cherchent ceux qu'elle va dévorer. Pour chaque sujet, il y a un impossible à dire sur d'où l'on vient, sur l'origine de l'homme, sur le désir qui nous a engendrés et nous savons que lorsque la religion ou la science donnent des réponses au réel, elles conduisent au pire.

Les mythes collectifs, comme ceux individuels du névrosé, ne sont autres que l'interrogation sur ce qu'est un homme, une femme, interrogation sur le sexe, sur la mort. La vérité sous-jacente au mythe a une structure, une organisation, celle de la fiction, du "*comme ci c'était ça*" et qu'il n'y a pas d'autre accès à la vérité que le mythe. L'énigme de la conception porte sur un savoir sur le corps. La question "*D'où est-ce que je sors ?*" est liée à l'énigme du désir qui la fait naître. Autrement dit, il ne saurait y avoir de désir de savoir qui ne soit articulé à l'amour de savoir.

Dans son livre *Clinique freudienne. Cinq leçons*, Michel Lapeyre précise la fonction du mythe : « *Quelle est en effet la fonction du mythe ? C'est de tenter d'articuler l'ordre symbolique, la dimension de la loi – qui sont bien les mêmes pour tous –, avec les rencontres de chacun dans sa vie, bonheurs et malheurs compris : ceci alors qu'ils ne peuvent ni se dissocier totalement ni se recouvrir complètement. Le mythe compose comme il peut avec cette difficulté inéluctable.* »

L'auteur ajoute : « *Le mythe voile et en même temps désigne cette impossibilité de dire la parole pour en finir avec la vérité* ». Pour lui, le "mythème", la cellule de base du mythe, est *originel*, c'est-à-dire qu'il situe au *commencement*, comme le *franchissement* d'un seuil : « *Il n'est pas la "cause" de ce qui se produira par la suite. Il a valeur de franchissement, parce que quand le sujet en fait part, rien n'est plus comme avant* »¹⁶⁷

Nous retrouvons ici la notion de franchissement qui caractérise *l'acte*. Celle-ci fait partie des intangibles définis dans notre introduction. La question que nous devons donc nous poser dans cette recherche est : « *Que nous dévoile le mythe sur l'existence de l'acte pédagogique ?* »

1.3.2.4. Le mythe, deuxième intangible de l'acte pédagogique

Le *mythème* situe au commencement, comme *franchissement* d'un seuil. Nous le savons, la réalité n'est pas le réel : tant qu'un discours est là, le sujet peut écrire son histoire et dire ses fantasmes. Le discours du Maître peut-il encore le permettre ?

Car, dans son texte « *Notre sujet supposé savoir* »¹⁶⁸, Jacques-Alain Miller note : « *Notre art du sujet supposé savoir fait objection au discours contemporain du maître, dans la mesure même où son discours désormais – c'est un déplacement par rapport au maître traditionnel – prend assises du savoir mis en position de semblant absolu. C'est ça qui est nouveau, parce que maintenant, de ce savoir semblant absolu, nous en sentons le poids, la presse, l'insistance. Le savoir semblant absolu est ce savoir chiffré, numérique, dont nous sommes assaillis. On interroge de nos jours inlassablement, et de toutes parts, le sujet supposé savoir, pour faire, si je puis dire, cracher du nombre.* »

Face au discours contemporain du maître, quelles orientations prendre pour restituer sa valeur de franchissement à la pédagogie ?

Georges Canguilhem, dans *Nouvelles réflexions concernant le normal et le pathologique*, nous oriente dans notre recherche : « *La maladie de l'homme normal, c'est l'apparition d'une faille dans sa confiance biologique en lui-même* »¹⁶⁹. Et cette faille est paradoxalement une chance.

À nous de nous en saisir pour faire rempart à *la médicalisation* et à *l'enfant normal* qu'elle produit, à ce savoir semblant absolu qui parasite le discours contemporain du maître.

¹⁶⁷ LAPEYRE Michel, *op. cit.*, p. 62

¹⁶⁸ MILLER Jacques-Alain, *Notre sujet supposé savoir*, Lettre Mensuelle, 01/2007, n°254, p.3-6

¹⁶⁹ CANGUILHEM Georges, *Le normal et le pathologique* (1966), Paris, Quadrige, PUF, 1998, p. 217

Pour retrouver ou trouver sa fonction d'*acte*, la pédagogie a donc à se glisser dans cette faille. Entre d'un côté la science qui repose sur l'axiome de l'existence d'un savoir dans le réel, savoir réputé vrai et de l'autre, la psychanalyse, pour laquelle l'inexistence du rapport sexuel rend illusoire ou délirant le savoir ou la certitude sur le réel, elle doit trouver sa propre voix : concilier l'Autre du savoir à un Autre qui manque, c'est-à-dire un Autre où il peut manquer un signifiant, un Autre qui ne sait pas tout, un Autre qui peut se tromper, un Autre barré qui pourra venir introduire chez le sujet un « *Mais qu'est-ce qu'il me veut ?* », soit la question du désir.

1.4 Ambre ne veut pas apprendre à lire

« De toute façon, je ne veux pas apprendre à lire. Je ne veux pas grandir. » Cette affirmation, par contre, je l'ai vue s'affirmer depuis quelques années. Elle s'exprime de façon différente, mais devient de plus en plus récurrente : en pleurant chez Ambre, en faisant des colères qu'il me dessine « bleues » chez Enzo, en s'enfonçant un peu plus dans le monde de la « fée-clochette » chez Mélanie, en ne parlant que très peu chez Ludovic. Le monde des adultes ne fait plus recette. La plupart des élèves ont perdu la croyance en des maîtres supposés savoir...

Que signifie ce refus de l'apprendre très clairement exprimé par Ambre et par un nombre de plus en plus conséquent de mes élèves ?

Dans son texte *« Ils ne parlent pas, ni ne voient ni n'entendent ; ils bougent »*¹⁷⁰, Serge Cottet explique que les psychanalystes ont très tôt assimilé symptôme scolaire avec insurrection du jeune : *« De Jean Vigo à Jacques Prévert, en ajoutant Françoise Dolto et Mme Annie Cordié, on ne tient pas rigueur au cancre de son impertinence ou de son espièglerie. »* Et il ajoute : *« Les symptômes d'inadaptation scolaire chez l'enfant n'alarment pas les analystes autant que les éducateurs ; la normalité scolaire ne garantissant en rien la santé mentale. C'est même de tradition, dans la psychanalyse, de considérer la normalité scolaire comme un symptôme, tandis que l'écart par rapport à la norme attire notre indulgence. ».*

Mais, l'auteur poursuit : *« Aujourd'hui, bien sûr, la psychanalyse n'a plus la naïveté de confondre le symptôme scolaire avec l'insurrection de la créature, même si l'on tient à rester à contre-courant des orientations adaptatives, de la performance et du rendement scolaire ».* Puis il ajoute : *« On doit mettre aujourd'hui, je crois, l'accent sur un autre versant du symptôme. Est-il toujours déchiffrable en termes de conflit ? Est-il l'enjeu d'un conflit avec l'Autre ? »*

Pour lui, le cancre moderne disjoint l'Autre parental de l'Autre trésorier du savoir et, dans cette perspective, l'indifférence aux valeurs scolaires est plus que du refoulement : *« Avançons le terme de refus (Versagung), refusement comme ose une traduction, en tout cas le sujet refuse et se refuse. »*

¹⁷⁰ COTTET Serge, « Ils ne parlent pas, ni ne voient ni n'entendent ; ils bougent », in *Apprendre-Bouger-Penser*, Archives de la psychanalyse, 2003

Dans ce cas, la mise en cause de l'Autre retire toute appétence. D'où deux fonctions conjuguées dans ce refus : premièrement épistémique – le savoir inutile – et deuxièmement anorexique – aucun goût pour les idées. Citons à ce propos Lacan : « *On n'est jamais autant assuré de son être que pour autant qu'on ne pense pas.* »¹⁷¹

Que faire avec l'angoisse, de plus en plus présente, des enfants face à l'apprendre ? Et pouvons-nous parler de « *refusement* » pour Ambre ? Moustapha Safouan a écrit : « *Le sens de la fonction paternelle dans la relation d'un père à son enfant est de prendre sur soi l'angoisse de l'enfant.* »¹⁷²

Les rares fois où j'ai pu m'entretenir avec le père adoptif d'Ambre – lorsqu'ils viennent en couple, seule la mère parle –, celui-ci avouait se sentir et se tenir éloigné des conflits répétés qui opposaient la mère et la fille. Dans le dernier entretien, il m'exprima surtout sa lassitude devant sa totale incapacité de faire taire ces conflits qui prenaient une ampleur alarmante. Il est évident que celui-ci espérait qu'ils allaient s'atténuer d'eux-mêmes, qu'Ambre en grandissant allait enfin accepter les demandes de la mère. Le constat était amer : la tranquillité ne faisait toujours pas partie de la vie du couple.

Entre la mère qui abreuve de PetShop et le père qui attend que les conflits se « *taisent* » d'eux-mêmes, Ambre a peu à peu investi son statut de « *psychotique* ».

Marie-Jean Sauret nous renseigne sur le lien au père : « *La survie du sujet parlant dépend de l'Autre (...). C'est après tout ce que Freud invente sous le nom de complexe d'Œdipe chez le névrosé : le névrosé symbolise cet ancrage nécessaire dans l'Autre sous la forme d'une dépendance de l'Autre que résume le lien au père. (...) Cette aliénation n'est pas le dernier mot : certes le sujet a besoin de l'appui de l'Autre qui lui fournit « les mots pour le dire »¹⁷³ ; mais le sujet ne parle qu'à échapper à l'emprise de l'Autre, qu'à subvertir son discours, qu'à ne pas se résorber dans son savoir quel qu'il soit – il doit y avoir séparation.* »¹⁷⁴

C'est cette séparation qui semble poser problème. Quel est son impact sur le *non-apprendre* d'Ambre ? Et surtout quelles nouvelles orientations cette absence peut-elle donner à notre thèse ?

¹⁷¹ LACAN Jacques, *L'acte analytique (1967-1968)*, 10 janvier 1968, p. 99

¹⁷² SAFOUAN Moustapha, *Etudes sur l'œdipe*, Paris, Seuil, 1974, p. 135

¹⁷³ CARDINAL Marie, *Les mots pour le dire*, Paris, Grasset, 1976

¹⁷⁴ SAURET Marie-Jean, *op. cit.*, p.169

1.4.1. L'oubli du sujet divisé

La névrose infantile est le processus psychique par lequel l'enfant s'efforce de neutraliser la jouissance. Le refoulement est une défense contre son emprise. C'est ce qui explique que le sujet de l'inconscient pour la psychanalyse est un sujet de la défense, divisé entre son attrait pour la jouissance et la nécessité pour lui de s'inscrire dans le symbolique. La névrose de l'enfant accomplit ce travail souterrain par lequel il fait le choix subjectif de s'aliéner à l'Autre du signifiant de façon à se dégager de l'Autre de la jouissance.

Nous sommes donc en plein cœur de cette notion si chère à Lacan de la décision de l'être. Elle est à envisager comme étant une décision d'entrer dans le vivant, engageant le sujet dans le champ du langage, dans sa structure psychique et donc de son entrée dans le lien social.

Thomas Mann écrivait, dès 1936, un texte d'une totale actualité : « À y regarder de plus près, il apparaît avec clarté qu'il voit [Freud] toute notre civilisation actuelle sous le signe et l'image de la névrose de refoulement. (...) Freud décèle dans notre civilisation une perfection fallacieuse, une harmonie illusoire, fort précaire, absolument instable, apparentée – et plus encore qu'apparentée – au stade du névrosé qui n'ayant plus la volonté de guérir se résigne et s'adapte – une forme de vie qui, dit-il « n'a pas la perspective de se maintenir d'une façon durable, non plus qu'elle ne le mérite »¹⁷⁵.

Ce qu'il appelait « l'espérance d'une absurdité insensée » est de retour : Ambre, Enzo, Mélanie, Ludovic...ne se dégagent pas de l'Autre de la jouissance.

1.4.1.1 La coupure castratrice

Comme l'indique Dominique Miller, devenir un enfant n'est pas un processus naturel, mais relève d'un acte. C'est ce que Lacan semble avoir exprimé dans cette phrase célèbre : « L'enfant est le père de l'homme. »¹⁷⁶

Il explique que la névrose infantile est le processus psychique par lequel l'enfant s'efforce de neutraliser la jouissance : « Le refoulement est une défense contre son emprise. C'est ce qui explique que le sujet de l'inconscient pour la psychanalyse est un

¹⁷⁵ MANN Thomas, *op. cit.*, p.147

¹⁷⁶ MILLER Dominique, « L'enfant comme autre de l'homme », in *L'Autre du bébé*, Toulouse, PUM, 1992, p.69

sujet de la défense, divisé entre son attrait pour la jouissance et la nécessité pour lui de s'inscrire dans le symbolique. La névrose de l'enfant accomplit ce travail souterrain par lequel il fait le choix subjectif de s'aliéner à l'Autre du signifiant de façon à se dégager de l'Autre de la jouissance. »¹⁷⁷

Pour Miller, il n'y a pas d'autre détermination possible pour un être humain que celle du signifiant : *« S'inscrire dans la chaîne des signifiants, devenir lui-même une chaîne signifiante, est la tâche qui incombe à l'enfant pour dire non à Das Ding. Freud avec la Verneinung, et Lacan avec les deux opérations subjectives de l'aliénation et de la séparation ont répondu à la nécessité de conceptualiser ce processus strictement de mise à l'écart de Das Ding : la castration. »¹⁷⁸*

Comme nous l'indique Françoise Koehler dans son texte *Papa, maman bobo* : *« Tout sujet rencontre à un moment ou à un autre la castration comme question. Ce qui est déterminant c'est le mode sur lequel il y répond. S'il la rejette l'effet est la forclusion; s'il la dénie, il faut qu'il mette un fétiche à la place du pénis manquant, il s'inscrit du côté de la perversion; s'il l'accepte et la refoule il devient un névrosé »¹⁷⁹*

Dans son livre *Les Trois Temps de la Loi*¹⁸⁰, Alain Didier-Weill rappelle que le refoulement originaire n'est pas un acte automatique, mais *un pacte éthique* puisque le sujet peut être amené à y consentir ou n'y pas consentir, comme dans l'autisme précoce. Puis, il revient sur cette notion de coupure castratrice : *« Elle sera triple : elle portera sur le corps, sur la parole et sur l'image. »¹⁸¹*

L'auteur nous précise : *« Le pacte au sein duquel se produiront ces coupures métaphoriques mettra le sujet en position de recevoir ainsi l'usufruit d'un corps, d'une parole et d'une image dont il pourra légitimement jouir s'il paie le prix exigé par le contrat. »*

Mais il ajoute : *« Si pour une raison ou une autre il ne le paie pas, la loi à laquelle il sera dès lors assujetti ne sera plus la loi du contrat symbolique, mais celle, purement sanctionnante, du surmoi, qui contestera par la production d'un symptôme le fait qu'aient été donnés au sujet un corps sexué, une parole et une image : alors, le sujet, sous le mauvais œil de la conscience surmoïque, vivra cette parole comme bégayante, ce corps comme lourdaud, cette image comme laide. »¹⁸²*

¹⁷⁷ *Ibidem*, p.72

¹⁷⁸ *Ibidem*, p.73

¹⁷⁹ KOEHLER Françoise, « Papa, maman, bobo », in *L'Autre du bébé*, Toulouse, PUM, 1992, p.77-78

¹⁸⁰ DIDIER-WEILL Alain, *Les Trois Temps de la Loi*, Paris, Editions du Seuil, 1995

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 306

¹⁸² *Ibidem*

1.4.1.2. La loi du Surmoi

Pour Michel Lapeyre, la question clef de la civilisation est celle des aménagements de la jouissance : « *Disjoint de la jouissance de par son assujettissement au langage, le sujet a affaire à ses différents modes de retour : la civilisation, c'est l'invention de dispositifs faisant fonction d'ordonner et de soutenir les diverses formes d'appareillage nécessaires à cet effet. L'ensemble de ces dispositifs peut être plus ou moins hétérogène : ça fait comme un air de musique facilement reconnaissable, qu'on appelle une culture.* »¹⁸³

Dans son livre « *Malaise dans la civilisation* »¹⁸⁴, Sigmund Freud aborde, dans le chapitre VII, le problème de l'autorité à travers l'instauration du Surmoi qu'il nomme « *l'autorité nouvelle* ». L'auteur met l'accent sur le grand changement qui intervient dès le moment où l'autorité est intériorisée, en vertu de l'instauration d'un Surmoi. Il signale aussi que l'instauration de celui-ci, en raison de son omniscience, conduit à une indistinction entre l'agression intentionnelle et l'agression réalisée. Dans ces conditions, un méfait uniquement médité peut tout aussi bien faire naître un sentiment de culpabilité qu'un acte de violence effectif.

L'auteur continue son analyse en proposant une analogie entre le processus de la civilisation et la voie suivie par le développement individuel. Il soutient que la communauté développe aussi un Surmoi dont l'influence préside à l'évolution culturelle, le Surmoi collectif qui a élaboré ses idéals et posé ses exigences.

Parmi ces dernières, l'auteur revient plus particulièrement sur celles qui ont trait aux relations des hommes entre eux et qu'il résume par le terme général d'Éthique. Pour lui, les mêmes objections peuvent être formulées à l'égard du Surmoi individuel et du Surmoi collectif : par la sévérité de leurs ordres et de leurs interdictions, ils se soucient trop peu du bonheur du Moi, et, d'autre part, ils ne tiennent pas assez compte des résistances à lui obéir.

Le Surmoi collectif, de par ses exigences éthiques, édicte une loi et ne se demande pas s'il est possible à l'homme de la suivre. Freud poursuit en nous indiquant que celui-ci (le Surmoi collectif) présume que le Moi humain jouit d'une autorité illimitée sur son soi : « *C'est là une erreur; même chez l'homme prétendu normal, la domination du soi par le Moi ne peut dépasser certaines limites. Exiger davantage, c'est alors provoquer chez l'individu une révolte ou une névrose, ou le rendre malheureux.* »

¹⁸³ LAPEYRE Michel, *op. cit.*, p. 62

¹⁸⁴ FREUD Sigmund, *Malaise dans la civilisation* (1929), Paris, Points, 2010

Freud conclut en nous rappelant que la civilisation néglige tout cela et se borne à décréter que plus l'obéissance est difficile, plus elle a de mérite. Il relève que l'agressivité doit être un obstacle puissant à la civilisation si s'en défendre rend tout aussi malheureux que s'en réclamer.

Lacan, pour sa part, relève : « *Rien ne force personne à jouir, sauf le surmoi. Le surmoi, c'est l'impératif de la jouissance : « Jouis ! »*¹⁸⁵. Nous l'avons vu : la jouissance manque radicalement et le statut de parlêtre a pour condition foncière la privation de jouissance.

Qu'en est-il du traitement de la jouissance tant vis-à-vis de son manque et de ses formes de retour ?

1.4.1.3. L'inutile de la jouissance

Lacan, dans sa leçon du 21 Novembre 1972, pose cette question : « *Mais qu'est-ce que la jouissance ?* », et précise : « *C'est là précisément ce qui, pour l'instant, se réduit à nous d'une instance négative. La jouissance, c'est ce qui ne sert à rien.* »

Heidegger, dans une conférence du 18.7.1962 proférée à Schwäbisch Hall, affirme : « *Dans un monde où ne vaut que l'immédiatement utile et qui ne cherche rien de plus que l'accroissement des besoins et de la consommation, une référence à l'inutile parle, sans doute, de prime abord, au vide.* ». Il précise : « *Que peut encore l'inutile face à la prépondérance de l'utilisable ?* ». Mais il ajoute : « *L'inutile a sa propre grandeur, son pouvoir déterminant dans sa manière d'être : on ne peut rien faire avec ça.* »

La dimension de la jouissance s'introduit donc comme ce qui ne sert à rien, qui sans cesse reste exclu de l'utile. La civilisation impose de multiples modalités du renoncement à la jouissance. Et comme le rappelle Michel Lapeyre, elle tombe sur une impasse : « *on ne peut que jouir de renoncer à jouir. C'est l'embarras de la morale, la voie de ce qui a pour nom le surmoi, le pire du pire, qui au mieux empêche le sujet de prendre ses aises.* »¹⁸⁶

L'auteur nous rappelle la voie de la psychanalyse : « *Si la psychanalyse tient compte de la nécessité d'une cession de jouissance, c'est comme prix à payer pour l'accès au désir ; et surtout ce n'est pas sans prendre acte de ce que le consentement du sujet n'est que possible, qu'il peut ne pas avoir lieu.* »¹⁸⁷

¹⁸⁵ LACAN Jacques, *Séminaire XX : Encore (1972-1973)*, Séance du 21 novembre 1972, p.6

¹⁸⁶ LAPEYRE Michel, *op. cit.*, p. 63

¹⁸⁷ *Ibidem*

Lapeyre ajoute : « *C'est la castration de jouissance qui conditionne la réalisation du désir : mais la castration n'est ni une épreuve à subir, ni une frontière à franchir ; c'est une opération particulière du langage qui sollicite le sujet comme tel [...]. La castration n'est ni le simple support d'un interdit, ni le nom savant d'une interdiction, car elle comporte le paradoxe du choix, c'est-à-dire d'un consentement du sujet à sa propre cause.* »¹⁸⁸

Or, nous le savons : il y a des solutions éprouvées. Le recours à l'utile qu'autorise un mode d'emploi du langage hyper-réglé parce qu'il en méconnaît les principes de fonctionnement, qu'il s'en tient à sa valeur d'usage, à son statut d'outil, le réduisant ainsi à un moyen. Nous aboutissons ainsi à des formes de compromis permettant de joindre l'utile et l'agréable : toutes les voies et les méthodes du bonheur..

1.4.1.4. L'utile et l'agréable du bonheur

Michel Lapeyre nous prévient : « *Toute l'affaire pour l'éthique depuis l'antiquité a été de se tenir à carreau à l'endroit de la jouissance, tant vis-à-vis de son manque qu'à l'égard de ses diverses formes de retour. [...] Que vaut cette mise en garde de l'éthique antique ? Sa stratégie est compatible avec la morale du bien, de l'intérêt, du plaisir. Elle trouve cependant une limite, non pas dans l'inutile, le méchant, qui ne manquent jamais, mais dans ce que l'abus de l'utile produit justement comme dévalorisation de l'utile : que ce soit le jusqu'au-boutisme de l'utilitarisme ou dans les compromissions symptomatiques ou substitutives.* »¹⁸⁹

Jacques Borie nous rappelle que dans son Séminaire XVII, Lacan parle de ce qu'il nomme « *l'aléthosphère* », l'atmosphère étouffante que nous respirons : « *Ni un biotope, ni une niche écologique, mais un retour dans le monde qui est le nôtre de l'immonde qui nous hante, retour qui est induit par la science et son discours. Nous sommes faits comme des rats dans une montagne labyrinthique : d'un côté un savoir formalisé, la vérité formelle d'ordre logico-mathématique qui laisse le sujet en souffrance ; par ailleurs les « lathouses », ces prothèses vampirisantes de l'homme moderne, plus-de-jouir artificiels, objet "a" portatifs, un appareillage pour faire oublier au sujet sa division par la jouissance et sa séparation d'avec l'objet.* »

L'auteur ajoute : « *Notre époque actuelle est caractérisée par la connexion de plus en plus directe du sujet à son objet de jouissance et par la dévalorisation du savoir comme articulé dans l'Autre. Le discours du Maître n'est plus dominant, au contraire des*

¹⁸⁸ *Ibidem*

¹⁸⁹ *Ibidem*

*exigences surmoïques de la jouissance immédiate. La question du savoir que la psychanalyse soutient n'est plus tellement liée à l'amour mais implique une certaine façon de savoir-y-faire avec ce trop de réel que la jouissance emporte. »*¹⁹⁰

Les sujets de la civilisation scientifique sont des esclaves sans maître : « *Continue à savoir, ton bien être est pris en charge. »*¹⁹¹

1.4.1.5. Le scandale de la jouissance

Dans son texte *Faire de la jouissance une fonction*, Elisabeth Leclerc-Razavet reprend le thème entrevu dans *Le scandale de l'inconscient* et nous parle de ce qu'elle nomme « *Le cinquième paradigme de la jouissance* »¹⁹². Pour l'auteure, Lacan, au cours de son Séminaire XVI, introduit une véritable révolution. Celui-ci parle de « *l'essence réelle du sujet* »¹⁹³. Cette nouvelle approche est fondamentale et subvertit l'idée familière selon laquelle ce qui se véhicule dans la chaîne signifiante, c'est le sujet divisé, la vérité, le désir, certes avec un reste non symbolisable.

Leclerc-Razavet ajoute : « *Ce grand virage introduit l'idée que ce qui se véhicule dans la chaîne signifiante, c'est la jouissance* ».¹⁹⁴ Jacques-Alain Miller caractérise ce moment de l'enseignement de Lacan en radicalisant la relation primitive entre le signifiant et la jouissance, allant jusqu'à faire équivaloir le sujet et la jouissance.

Ce virage introduit l'idée que ce qui se véhicule dans la chaîne signifiante, c'est la jouissance. La suprématie du signifiant se trouve mise en question. À une perte de jouissance, prix de la castration, répond un supplément de jouissance, que Lacan nomme alors *plus-de-jouir*. L'accent est clairement mis sur la dimension du corps, affecté par la jouissance. Le symptôme est alors envisagé comme *événement de corps*.

Jacques-Alain Miller distingue clairement la jouissance présentée sous la forme de l'objet *a* de la pulsion – ce sont les objets dits « *naturels* » dont on peut faire la liste¹⁹⁵ -, de la jouissance comme *plus-de-jouir*, « *c'est-à-dire comme ce qui comble, mais ne comble jamais exactement la déperdition de jouissance* »¹⁹⁶. Il précise que « *là, la liste [...] s'amplifie.* »¹⁹⁷

¹⁹⁰ BORIE Jacques, *op. cit.*, p.60

¹⁹¹ *Ibidem*

¹⁹² LECLERC-RAZAVET Elisabeth, *Faire de la jouissance une fonction*, La Petite Girafe, n° 28, 10-2008, p. 9

¹⁹³ LACAN Jacques, *Séminaire XVI : D'un Autre à l'autre (1968-1969)*, Séance du 14 mai 1969, p.420

¹⁹⁴ LECLERC-RAZAVET Elisabeth, *Op. Cit.*, p.9

¹⁹⁵ LACAN Jacques, *Séminaire X : L'angoisse (1962-1963)*, Séance du 15 mai 1963, p. 434

¹⁹⁶ MILLER Jacques-Alain, *op. cit.*, p.23

¹⁹⁷ *Ibidem*

Pouvons-nous parler, à propos de ces objets de la production, de jouissance collective alimentant le mythe du « *tous pareils* » et évacuant tout questionnement ? Ou s'agit-il d'une jouissance solitaire ?

Et quel est l'impact de ce *plus-de-jouir*, de plus en plus prégnant dans notre société, sur *l'apprendre chez l'enfant* ? Quelle place occupe, face aux exigences surmoïques de la jouissance immédiate, le discours du Maître ?

1.4.2. L'enfant et ses objets

Seul l'amour permet à la jouissance de condescendre au désir.¹⁹⁸

Ambre entre dans ma classe. En ce début septembre, elle a appris qu'elle avait changé de groupe de vie et de classe. Elle vient tout d'abord me confier une petite bille en plastique que je dois obligatoirement emmener chez moi : « Tu la poses à côté de ton lit : si elle diminue, c'est que tu es une sorcière... ». Puis Ambre sort un petit carnet où sont collés des dessins de PetShop. Elle sait que ces petits objets dont elle bourre ses poches et son cartable sont source de conflits lorsqu'elle va en CLIS. Son maître les refuse, mais elle trouve toujours un moyen pour en cacher plusieurs qu'il arrive toujours à découvrir, d'où conflits... Elle a donc créé ce petit carnet pour les « emmener partout ». Celui-ci est une première trouvaille de sa part. Ce ne sera pas la dernière.

Dans « *L'enfant et ses objets* »¹⁹⁹, édité par *La petite Girafe*, le constat est fait que la famille ne s'organise plus autour de l'idéal mais de l'objet : « *Notre époque, en inondant les enfants d'objets censés répondre aux besoins, multiplie ces derniers.* ». Le paradigme de l'« *enfant-machine* » de Bettelheim s'étend maintenant au-delà des frontières de la psychose.

Face au constat de la prépondérance de l'objet à l'heure de la mondialisation, Eric Laurent soutient que « *l'enjeu majeur [...] est de poursuivre notre dialogue entre la psychanalyse comme pratique, et la civilisation qui est notre partenaire* », mettant ainsi l'accent sur les objets de la civilisation, *objets-tyrans* « *toujours plus beaux, toujours plus chers, dans un court-circuit du désirable au déchet* »²⁰⁰

¹⁹⁸ LACAN Jacques, *Le Séminaire X : L'angoisse (1962-1963)*, Séance du 13 mars 1963, p.346

¹⁹⁹ COLLECTIF, *L'enfant et ses objets*, La Petite Girafe, n° 28, 10-2008

²⁰⁰ LAURENT Eric, « Les enjeux du Congrès de 2008 », *Lettre mensuelle* de l'Ecole de la Cause freudienne, n°261, septembre-octobre 2007, pp. 18-20

Ces objets sont bien différents des objets traditionnels de la psychanalyse : bobine freudienne, objets transitionnels de Winnicott ou « *objets du grenier* » marqués du fantasme familial, comme les a qualifiés Serge Cottet.

En quoi ces objets modernes se différencient-ils des objets de la psychanalyse ? Quel usage les enfants en font-ils ? Et quelle incidence réelle sur *l'apprendre* ?

1.4.2.1. Les objets de la psychanalyse

La chute de l'objet chez Winnicott

Winnicott a abordé la question de l'objet au plus près de l'expérience clinique²⁰¹. Il observe une mère avec son enfant sur ses genoux ; il a entre 6 mois et un an ; l'enfant prend la cuillère qui se trouvait sur son bureau. Winnicott décrit point par point tous les moments du jeu, jusqu'à ce que l'enfant se désintéresse de la cuillère. Il fait alors une théorisation de la complétude : il pense qu'il est dangereux d'interrompre l'enfant dans ce jeu ; il doit aller jusqu'au bout, à savoir laisser tomber l'objet. Il y a un laisser-faire qui se réclame d'un cycle complet dans le rapport avec les objets, et qui serait formateur.

L'auteur en fait l'archétype d'un espace particulier et d'un type d'objet particulier qu'il appelle objet transitionnel. Dans son analyse très précise de celui-ci, l'auteur met en évidence deux traits fondamentaux : un objet transitionnel a un nom – doudou, zouzou – et il est matériel parce qu'il faut pouvoir le perdre. Le pouce n'est pas un objet transitionnel. Si celui-ci ne met pas en avant le pouvoir de symbolisation en tant que fondement de la réalité, il est obligé cependant de considérer qu'il n'y a pas d'objet sans nom. Et un objet est objet que si on peut le perdre.

Nous trouvons donc chez Winnicott une théorie de la chute de l'objet. Par contre, la position de Lacan par rapport aux objets est celle d'un manque inapprivoisable.

Le manque de l'objet chez Lacan

Dans son texte *Faire de la jouissance une fonction*²⁰², Elisabeth Leclerc-Razavet nous propose une approche de l'objet en psychanalyse et plus précisément de l'objet chez Lacan. Pour elle, un sujet a toujours rapport au signifiant et à la jouissance, *via* l'objet.

²⁰¹ WINNICOTT Donald Woods, *De la pédiatrie à la psychanalyse* (1969), Paris, Payot, 1989

²⁰² LECLERC-RAZAVET Elisabeth, *Faire de la jouissance une fonction*, La Petite Girafe, n° 28, 10-2008, pp. 7-11

Dans son *Séminaire L'angoisse*, Lacan introduit la notion de séparation, pour l'enfant, comme celle d'avec ses enveloppes, les caduques²⁰³. En venant au monde, il perd une part réelle de lui-même, et, comme sujet, « *c'est bien avec quoi il aura à se débrouiller dans la vie* »²⁰⁴. Cette part à jamais perdue, Jacques-Alain Miller la qualifie de « *perte de vie du corps* »²⁰⁵. Ce qui préside à l'entrée du petit d'homme dans le monde des êtres parlants, c'est une perte fondamentale, irréparable, qui porte sur le vivant, sur le corps.

Elisabeth Leclerc-Razavet nous indique que c'est grâce au symbolique que le sujet va pouvoir circonscrire cette perte pour en faire un manque, un manque d'objet. Pour elle, c'est là l'essence de l'objet *a* lacanien : « *Ce rapport au manque d'objet va sceller le destin du sujet, le poussant soit à courir après, soit à ne pas vouloir savoir qu'il est perdu, soit à y renoncer* ».

Que ce soit à travers la chute de l'objet chez Winnicott ou le manque de l'objet chez Lacan, notre rapport à celui-ci est fondamental. Il semble donc important d'en préciser les fonctions.

1.4.2.2. Les fonctions de l'objet

Jean Oury, dans son texte *L'objet chez Lacan*²⁰⁶, nous en précise les caractéristiques. Pour l'auteur, l'objet, c'est d'abord ce que nous rencontrons. C'est un « événement » : « *L'objet, au sens traditionnel, c'est un mixte de cette rencontre (tugkanon) et du dicible (lekton). Il s'agit donc encore d'un objet « non objectivé* ». C'est l'objectivation – c'est-à-dire une sorte de coupure projetée – qui fait qu'il y a un « objet » distinct et qu'on va pouvoir l'étudier. L'objet s'oppose alors au "sujet". »²⁰⁷

Nous avons d'entrée deux mots importants : « *rencontre* » et « *coupure* ».

Oury continue son analyse avec l'avènement du désir inconscient. Il note que, chez Lacan, il y a une sorte de réduction de la notion d'objet à celle d'objet du désir : « *Pour Lacan, l'objet de la pulsion, c'est l'objet du désir. Il n'y a qu'un seul objet, matriciel ; il l'appelle objet « a »*. Il y a une loi générale de l'objet, mais cet objet va pouvoir se singulariser. La loi générale, c'est que l'objet du désir est en corrélation avec le manque ».

²⁰³ LACAN Jacques, *Séminaire X : L'angoisse (1962-1963)*, Séance du 23 janvier 1963, p.91

²⁰⁴ LECLERC-RAZAVET Elisabeth, *op. cit.*, p.8

²⁰⁵ MILLER Jacques-Alain, *Les six paradigmes de la jouissance*, La Cause freudienne n°43, p.20

²⁰⁶ OURY Jean, *L'objet chez Lacan*, Revue-Institutions.com

²⁰⁷ *Ibidem*, p.1

Deux mots nouveaux sont à noter : « *désir* » et « *manque* ».

Mais comment se constitue « l'objet » ? L'objet véritablement constitué dans son statut logique n'apparaît qu'au stade anal, c'est-à-dire au moment où s'instaure pour le sujet la possibilité d'assumer le détachement, la séparation de l'objet, ce qui permet qu'il soit vécu « hors corps » : « *Lacan précise que la problématique de l'objet est toujours prise dans une forme d'aliénation où intervient le rapport à l'Autre : la demande. L'objet oral se situe toujours dans une dimension de dépendance, de demande : demander « à l'Autre ». Tandis qu'au stade anal, c'est l'Autre qui demande... Et c'est à ce moment-là que l'enfant peut s'affirmer, en disant « non ». L'objet se constitue du fait de la négation de la demande de l'Autre.* »²⁰⁸

« *Demande* » et « *négation* » aux origines de l'objet.

Oury nous apporte encore plusieurs précisions importantes : « *Tout d'abord, l'objet « a », c'est ce qui « reste » (par exemple, d'une rencontre). On pourrait parler ici d'un « en plus ». Ceci se rapproche de la façon dont Lacan définit l'objet « a » : « plus-de-jouir ». Il est en effet cause du désir, lui-même articulé avec la jouissance ; mais l'objet « a » est hors-jouissance.* »²⁰⁹

« *Reste* », « *en plus* », « *plus-de-jouir* », « *hors-jouissance* », quatre termes qui complètent et qui précisent cette étude.

L'objet *a* sépare. Mais qu'en est-il de ce que Lacan a appelé *lathouses* « *les menus objets a que vous allez rencontrer en sortant, là sur le pavé, à tous coins de rue, derrière toutes les vitrines, dans le foisonnement de ces objets faits pour causer votre désir, pour autant que c'est la science maintenant qui le gouverne* »²¹⁰

Elisabeth Leclerc-Razavet avait précisé qu'entre le sujet et l'Autre, nous retrouvions ce « *petit bout perdu* » qui va constituer l'objet que le sujet place dans l'Autre : « *C'est de cette dialectique entre l'Autre et le sujet, qui donne à l'objet sa valeur, que s'ouvre la voie du don et de l'échange, donc de la castration* »²¹¹.

Nous avons déjà relevé les valeurs inestimables du don et de l'échange dans le possible de *l'apprendre*. Mais aujourd'hui, qu'en est-il du manque d'objet, du rapport à l'Autre et de la castration ? Et quelles conséquences pour *l'apprendre* ?

²⁰⁸ *Ibidem*, p. 2

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 2

²¹⁰ LACAN Jacques, *Séminaire XVII : L'envers de la psychanalyse (1969-1970)*, Séance du 20 mai 1970, p.279

²¹¹ LECLERC-RAZAVET Elisabeth, *op. cit.*, p.9

1.4.2.3. La coupure et « l'apprendre »

Ambre hurle dans le car et le mot n'est pas trop fort. Par périodes plus ou moins longues, elle exprime son angoisse de cette coupure avec l'établissement. Il en est de même lorsqu'elle quitte ma classe. Elle met un temps fou à ranger ses affaires, oublie très souvent le PetShop qu'elle a glissé dans sa case, trouvant ainsi un prétexte pour revenir. Il est à noter qu'elle se sent très bien sur son groupe et qu'elle peut tout aussi bien prendre ce même temps pour venir en classe. Le problème n'est pas le lieu où elle doit se rendre, mais bien la coupure qu'elle doit effectuer pour s'y rendre.

Pour introduire la fonction d'objet en psychanalyse, Lacan propose une relecture du texte freudien de *l'Entwurf*, et également du troisième chapitre des *Trois essais sur la sexualité*. Dans ce texte, Freud indique que tout être humain se trouve animé par une nostalgie fondamentale : retrouver un objet perdu sans jamais pouvoir y parvenir.

Il cherche un objet primordial qu'il suppose au-delà de l'objet saisi et qui, en vérité, est un *objet mythique*. Il y a donc toujours écart entre l'objet cherché et l'objet trouvé. C'est cet écart nécessaire qui relance le désir. Il doit donc y avoir « *coupure* », « *détachement* ».

Nous le savons : « *apprendre* », c'est le résultat d'un découpage dans le flux du discours ; quelle que soit la méthode de lecture, il s'agit toujours pour l'enfant d'accepter un mode de découpage dans le flux de la matière parlée : la lettre, la syllabe, le mot ; puis qu'il accepte un mode d'articulation entre ces unités ainsi séparées.

Or pour Ambre, toute coupure est vécue comme terreur absolue. Nous l'avons vu, celle-ci a un rapport particulier à ses PetShop. Que dire de ces objets ?

1.4.2.4. L'objet autistique

Alexandre Stevens, dans son texte *L'enfant et les objets du monde contemporain*²¹², nous en propose une approche fondamentale. Pour l'auteur, ce que nous appelons l'objet autistique, c'est l'objet qui réalise la complétude, qui complète l'enfant, l'objet qui n'est pas détaché, l'objet machine qui ne se détache pas et qui de ce point de vue peut apparaître en même temps sous sa face d'envahissement : « *Le sujet est envahi par cet objet.* »²¹³

²¹² STEVENS Alexandre, *L'enfant et les objets du monde contemporain*, La Petite Girafe, n° 28, 10-2008, p.19-29

²¹³ *Ibidem*, p. 27

Pour Stevens, ces objets autistiques qui complètent, ont le plus étroit rapport avec les objets du monde contemporain : « *Le partenaire est l'objet et on se passe volontiers de l'Autre.* »²¹⁴

Il relève de plus, un des remaniements du monde contemporain, évoqué dans le chapitre *Que me veulent-ils ?*, soulignant qu'aujourd'hui la famille est organisée autour de l'enfant : « *Ce qu'on appelle la famille, c'est tout ce qui est autour de l'enfant, devenu le centre de la famille. C'est ce que Lacan appelle « l'objet a libéré »*²¹⁵. *L'enfant n'y est plus le petit objet a de la mère, objet cause du désir de la mère, objet que la femme désire pour se compléter, mais objet de jouissance de toute la famille, le point organisateur de la famille. La famille ne se fonde plus du père, ni même de l'alliance du conjugué. Elle se fonde de l'alliance autour de l'enfant.* »²¹⁶

Nous le savons : l'objet lathouse est sans limite et peut assujettir sans mesure. Comment faire en sorte que *l'imprévu* puisse venir troubler la relation nécessaire à l'objet et de ce fait fabrique du *nouveau*, éventuellement par les contingences de l'amour ?

Ainsi, l'assujettissement à l'objet peut se trouver subverti et s'inscrire dans une aliénation qui donne lieu à une adresse inventive, propre à chacun.

1.4.2.5. Nouveaux objets, nouveaux savoirs

Début d'après-midi. Il est une heure et le moment est à la détente. Ambre a monté l'escalier et se trouve sur le palier des classes. Celui-ci surplombe le rez-de-chaussée, où est situé son groupe de vie, par un muret faisant garde-corps. Ambre s'y est installée avec son cartable qu'elle ne quitte plus depuis quelques temps.

J'avais trouvé celle-ci, quelques semaines plus tôt, assise sur la large rambarde du pallier, jambes pendantes dans le vide de la trémie de l'escalier, qui m'avait expliqué qu'elle voulait se suicider. Elle avait fini par redescendre. Après lui avoir exprimé ma peur totale, je l'avais reconduit sur son groupe et alerté l'équipe. Par sécurité, j'avais poussé le gros bac à fleurs qui avait permis l'escalade du garde-corps.

Ambre, cette fois-ci, n'est pas montée sur le muret, mais y a déposé un énorme bloc des coloriages de ses PetShop qu'elle range normalement dans son cartable. Elle pousse ceux-ci, un à un, dans le vide en m'expliquant : « je suicide mes PetShop »

Comment se faire partenaire d'un certain usage de la lathouse ? Dans le Séminaire *D'un Autre à l'autre*, Lacan parle de « *la fonction de la jouissance* »²¹⁷, terme repris par Jacques-Alain Miller en forme de proposition : « *faire de la jouissance une*

²¹⁴ *Ibidem*

²¹⁵ LACAN Jacques, *Séminaire XVI : D'un Autre à l'autre (1968-1969)*, Séance du 30 avril 1969, p. 383

²¹⁶ STEVENS Alexandre, *op. cit.*, p.27

²¹⁷ LACAN Jacques, *Séminaire XVI : D'un Autre à l'autre (1968-1969)*, Séance du 15 janvier 1969, p. 136

fonction » Mais il n'est pas simple de déranger une stratégie – véritable mode de jouir – dans laquelle un enfant est pris. Jean-Robert Rabanel l'a très bien décrit lorsqu'il proposait de considérer qu'il y avait, du point de vue psychanalytique, deux modes seulement, de civilisation : « *le premier, que nous connaissons bien, consiste à faire limite par l'interdit, et le second, beaucoup plus difficile car il nous faut l'inventer, est celui de faire lien avec la jouissance* »²¹⁸.

Pour Alexandre Stevens, les objets du monde contemporain, produits à toute vitesse pour un usage unique, visent à boucher ce trou qui fonde le désir. Car pour qu'existe le désir, cela suppose que soit barrée la jouissance immédiate : « *La castration veut dire qu'il faut que la jouissance soit refusée pour qu'elle puisse être atteinte sur l'échelle renversée de la loi du désir.* »²¹⁹

L'auteur précise : « *Un mode particulier de l'amour parental contemporain consiste à plaire à l'enfant, c'est-à-dire à faire qu'il ne manque de rien, non pas au niveau de ses besoins mais au niveau de son désir.* »²²⁰

De son côté, Eric Laurent, dans la troisième partie de son livre « *Lost in cognition* »²²¹, introduit la dimension de l'objet par celle de l'angoisse toujours plus présente dans notre civilisation. L'auteur parle de l'état d'urgence permanent dans lequel le sujet contemporain est contraint de vivre, faute de pouvoir situer l'objet irreprésentable de l'expérience traumatique. Il propose une nouvelle topologie entre espace privé et espace public, où l'analyste trouve une place privilégiée. Il en découle une politique du symptôme qui va au-delà des limites du cabinet de l'analyste.

Comment concilier cet appareillage qui fait oublier au sujet sa division par la jouissance et sa séparation avec l'objet et *l'apprendre* ?

C'est le moment pour chacun, de reprendre à son compte ce dire de Lacan : « *Ce n'est pas moi qui vaincrai mais le discours que je sers.* »²²²

²¹⁸ RABANEL Jean-Robert, *La sortie de l'autisme par le dialogue*, La Petite Girafe n° 27, pp. 27-31

²¹⁹ LACAN Jacques, *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien*, 09-1960, p. 16

²²⁰ STEVENS Alexandre, *op.cit.*, p.21

²²¹ LAURENT Eric, *Lost in Cognition*, Paris, Editions Cécile Default, 2008

²²² LACAN Jacques, *L'étourdit*, 14-07-1972, p.16

1.5. Conclusion

« [...] un de nos proches nous demanda [...] si de parler pour le tableau noir impliquait la foi en un scribe éternel. Elle n'est pas nécessaire, lui fut-il répondu, à quiconque sait que tout discours prend ses effets de l'inconscient. »²²³

Nous assumons le fait que cette première partie soit avant tout théorique, même si elle repose sur le cas d'Ambre. Celle-ci nous a permis de dégager trois signifiants forts, issus ou utilisés par la psychanalyse, et qui nous paraissent fondamentaux dans notre recherche : *le transfert, le mythe et la jouissance*.

Nous sommes partis, au préalable, de trois apories relevées dans notre étude sur le terme *apprendre* : *Savoir et Vérité, Savoir et Don, Savoir et Connaissance*. Celles-ci nous ont permis d'avancer, à travers le cas d'Ambre qui *n'apprend pas* à lire, trois causes différentes aboutissant à trois conceptions particulières de *l'apprendre*.

Tout d'abord, nous avons développé le fait qu'Ambre *ne peut pas* apprendre à lire. De cette étude, deux constats forts semblent prévaloir. Tout d'abord, nous avons relevé que l'âge moderne définit de nouveaux rapports sujet-vérité où le sujet est posé comme capable de vérité. Le deuxième constat stipule que *l'apprendre* n'a pas été épargné par ce que Foucault nomme le bio-pouvoir.

Ceux-ci s'ouvrent sur la prévalence actuelle de ce que nous nommerons *la praxis de la normalité*, reposant sur l'identification de pathologies spécifiques et spécifiées, et débouchant sur une recherche de la meilleure correction possible.

A celle-ci, nous opposons le pouvoir du transfert, même si la science du XX^e siècle semble avoir renoncé sciemment à celui-ci. Mais, si elle se défait coûte que coûte du subjectivisme de cette réalité, pouvons-nous affirmer qu'elle échappe à l'impact de celui-ci ? Et ne sommes-nous pas en présence de deux conceptions opposées du *pouvoir* ?

²²³ LACAN Jacques, *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien*, 09-1960, p. 16

Savoir et Don nous entraîne vers une recherche sur le désir, avec comme point de départ le postulat qu'Ambre *ne désire pas* apprendre à lire. Qu'en est-il du sujet du désir ? Notre premier objectif est de revenir sur ce qui nous apparaît central dans cette recherche, que nous retrouvons très souvent cité, ce qui prouve qu'il est immédiatement oublié : c'est *le manque* qui est à l'origine du sujet du désir.

Cette recherche nous entraîne ensuite vers ce que Claude Lévi-Strauss nomme le *retour aux mythes*. Nous revenons sur ce qui nous semble être aux origines de *l'apprendre chez l'enfant* : le renoncement à la question de l'origine. Dans le cas de la névrose, l'enfant a à se construire *son mythe individuel* pour se relancer dans un mouvement désirant et ceci en le laissant lui-même interpréter ce qu'il est dans le désir de l'Autre. Le *mythe* est une ouverture, et il a valeur de franchissement.

Nous revenons aussi sur une autre des facettes du mythe qui est de voiler et en même temps désigner cette impossibilité *de dire la parole* pour en finir avec la vérité. Nous rejoignons alors ce que Jacques-Alain Miller nomme *le discours contemporain du maître* qui prend assises du savoir mis en position de *semblant absolu*. Ce chapitre met donc l'accent sur ce *savoir* absolu qui nous assaille de toute part.

Enfin, nous terminons cette partie avec une affirmation de plus en plus prégnante : Ambre *ne veut pas* apprendre à lire. Nous entrons ici dans le domaine du *refus*. Dans ce cas, *la mise en cause de l'Autre* retire toute appétence. D'où deux fonctions conjuguées dans ce refus : premièrement épistémique – le savoir inutile – et deuxièmement anorexique – aucun goût pour les idées.

Ambre marque ce refus par un rempart de PetShop. Nous avons donc fait le choix de nous intéresser au rapport de l'enfant et de l'objet, et plus particulièrement aux objets du monde contemporain, produits à toute vitesse pour un usage unique et qui ne visent qu'à boucher le trou qui fonde le désir. Or, pour qu'existe le désir, cela suppose que soit barrée la jouissance immédiate.

Pouvons-nous parler, à propos de ces objets de la production, de jouissance collective alimentant le mythe du « *tous pareils* » et évacuant tout questionnement ? Ou s'agit-il d'une jouissance solitaire ? Nous entrons alors dans la problématique de la langue, ce caractère privé de la *langue* et de la jouissance de l'Autre qui peut s'illustrer jusqu'à la persécution...

Tout au long de cette première partie, nous avons retrouvé *les intangibles* de l'acte nous permettant de mieux cerner notre questionnement sur la possibilité de *l'acte pédagogique*. De plus, nous avons relevé trois points forts issus des trois apories développées en ce début de recherche : *le pouvoir, le savoir et la langue*.

Nous sommes partis de l'hypothèse que la prise en charge pédagogique, obligatoirement particulière, des enfants psychotiques et autistes, nous oblige à *exhiber*²²⁴ notre position éthique sur la *fin* de l'éducation, celle-ci nous permettant de mieux cerner les conditions de la réalisation éventuelle de l'acte pédagogique.

Ce sera la finalité de la deuxième partie de cette thèse. Après une présentation de la psychose à travers un diagnostic différentiel névrose/psychose, nous préciserons ce qui nous semble relever d'une position éthique : sommes-nous en présence d'une problématique relevant du déficit ou de la production ? Ces enfants présentent-ils un déficit ou un excès de la fonction symbolique ? Nous aborderons alors les trois points forts dégagés dans la première partie au vue de plusieurs cas d'enfants reçus dans notre classe.

Nous terminerons cette partie en nous intéressant à l'autisme, non pour revenir sur les divisions qui l'entourent (maladie ou syndrome, psychose ou handicap, trouble organique, trouble du développement ou de la subjectivité), ce n'est pas le propos de cette thèse, mais pour examiner les raisons d'un intérêt médiatique et politique si particulier. Intérêt théorique aussi, aboutissant finalement à une mise en avant de certaines méthodes d'éducation. Pourquoi un tel engouement ? Et que cache-t-il ?

Nous partons donc à la rencontre de ce que nous avons nommé, non sans raison, la création psychotique.

²²⁴ RABANT Claude, *Op. Cit.* , p. 94

DEUXIÈME PARTIE

LA CRÉATION PSYCHOTIQUE

« L'être de l'homme, non seulement ne peut pas être compris sans la folie, mais il ne serait pas l'être de l'homme s'il ne portait pas en lui la folie comme limite de la liberté. »²²⁵

Mehdi l'a repéré avant moi. Inutile de bouger, il est déjà trop tard... Il prend le verre Duralex²²⁶ qu'un de mes élèves a oublié sur le rebord du lavabo, le regarde attentivement et me regarde. Je tente un vague : « Non, Mehdi », totalement inutile.

Mehdi lâche le verre sur le carrelage, qui explose en faisant un bruit bien particulier. Il y a du verre plein la classe...Personne ne comprend vraiment pourquoi celui-ci, depuis quelques mois, trouve un instant de bonheur en cassant tout verre Duralex accessible. Mehdi, jeune de 15 ans, qui ne nous concède aucun mot, repart, soulagé, à la recherche d'un autre verre....

Face à des désordres de la conduite et du comportement, à l'absence de parole, aux difficultés d'apprentissage, la question des fonctions cérébrales est abondamment interrogée. Nous nous disons que, peut-être, les fonctions de la cognition sont perturbées. Mais autre chose existe aussi, qui a un nom dans l'histoire de l'humanité et qui a toujours été repérée, c'est la folie. La folie existe. Ce n'est pas une invention des sociétés modernes. Il ne suffit pas de corriger la famille ou la société pour faire disparaître la folie. Il y a des utopies qui régulièrement ont tenté de construire des familles idéales, des modes de fonctionnement sociaux idéaux. Elles ont toutes échoué.

En 1946, Lacan, dans son débat avec Henry Ey, nous orientait sur l'idée que la psychose est une position fondamentale du sujet. Si Henry Ey soutient une thèse organiciste pour expliquer la folie (il y a une erreur dans le fonctionnement du cerveau), Lacan met l'accent sur le fait que la folie relève d'une "insondable décision de l'être" : « Je crois qu'à rejeter la causalité de la folie dans cette insondable décision de l'être où il comprend ou méconnaît sa libération, en ce piège du destin qui le trompe sur une liberté qu'il n'a point conquise, je ne formule rien d'autre que la loi de notre devenir... »²²⁷

Il s'agit de considérer les psychoses chez l'enfant comme des positions fondamentales du sujet. Il est évident que cette considération fait passer la problématique *du déficit à la production*, avec obligatoirement un apport inestimable pour l'apprendre chez l'enfant.

²²⁵ LACAN Jacques, *Propos sur la causalité psychique*, 28-09-1946, p. 15

²²⁶ Les verres de marques DURALEX sont en verre trempé ou sécurit, c'est-à-dire constitués d'une matière, objet d'un traitement thermique qui contraint la matière et la rend plus insensible aux chocs. Il s'ensuit que ce verre lâché sur un carrelage ne se brise pas avec un bruit cristallin mais avec une sorte de « pouf » produit par la rupture de ses tensions internes et un effet de feu d'artifice dans la dissémination de mille morceaux. Est-ce cette anomalie qui a captivé Mehdi ?

²²⁷ *Ibidem*, p.16

2.1 Les psychoses chez l'enfant

Adrien vient en classe avec Imane et d'autres copains. Celle-ci, petite trisomique pleine de vie, adore le titiller. Devant son désarroi grandissant, je lui suggère de ne pas se laisser faire. Adrien se lève, se plante devant Imane et se donne, à lui-même, une grande claque : « Tu as vu, me dit-il, je me suis bien défendu ! »...

Dans « *Discours de clôture des journées sur les psychoses de l'enfant* »²²⁸, Lacan écrit : « *Toute formation humaine a pour essence et non pour accident de réfréner la jouissance* ». Le mot « *formation* » note Alain Rey est un emprunt au latin *formatio* « *forme, confection* »²²⁹. Il désigne l'action de former quelque chose ou, plus couramment, le fait de former. L'auteur ajoute : « *Il se dit spécialement (1898) en parlant de l'espèce humaine des processus qui aboutissent à l'état adulte* ». L'idée est que l'expérience prenne *forme*, qu'elle se raccroche à quelque chose : « *le dire* », que l'on peut appeler « *l'élaboré* », que l'on peut appeler « *le penser* ».

Et, c'est précisément sur ce problème que se confronte la psychose. Elle nous confronte à quelque chose de parfois *inhumain* : il y a quelque chose qui n'est pas mis en forme, que nous ne pouvons pas comprendre, quelque chose que nous ne pouvons pas élaborer et qui vient court-circuiter nos propres possibilités d'élaboration.

Face à cette situation, certains propos nous interrogent : « *Le diagnostic de la psychose infantile n'existe qu'en France. [...] Le modèle de ces psychoses est la schizophrénie qui survient après la puberté sauf exceptions rarissimes, mais jamais avant 8 ans [...]* ». Cet article, à lire sur le site d'Autisme France et écrit par le docteur Geneviève Macé²³⁰, est troublant d'assurance. Je le serais peut-être, pleine d'assurance, si je n'avais pas eu, entre autres, Adrien dans ma classe.

Loin de ces polémiques, je partirai de ce réel auquel je suis confrontée pour essayer de répondre à cette question : « *Qu'est-ce qui, chez le psychotique, n'est pas mis en forme ? Ne fait pas formation humaine ?* ».

C'est à partir d'un diagnostic différentiel névrose/psychose que nous débiterons cette recherche, avant d'en aborder la partie clinique.

²²⁸ LACAN Jacques, *Discours de clôture des journées sur les psychoses de l'enfant*, 22-10-1967, p. 2

²²⁹ REY Alain, *Dictionnaire historique de la langue française* (1992), tome 2, Paris, Dictionnaire Le Robert, p. 1463

²³⁰ MACÉ Geneviève, Docteur en Médecine, membre du comité scientifique d'Autisme France, http://www.autisme-france.fr/offres/file_inline_src/577/577_P_21

2.1.1. Diagnostic différentiel : névrose et psychose

Dans son livre *Clinique freudienne*, Michel Lapeyre aborde dans sa leçon V, dédiée au cas du président Schreber, la notion de psychose à travers la structure du sujet. Pour lui, la différence fondamentale est entre *névrose* et *psychose* et leur *hétérogénéité radicale* : « On ne passe pas de l'une à l'autre, il n'y a pas un continuum entre elle : "Ne devient pas fou qui veut" »²³¹. C'est donc à travers un diagnostic différentiel que j'aborderai la psychose chez l'enfant.

Ces deux notions sont relativement récentes et datent précisément du début de la Psychiatrie, donc de la Révolution Française. La notion de névrose est apparue en Angleterre. Elle désigne, à ce moment-là, une maladie qui n'a pas de cause organique et est donc appelée « *maladie des nerfs* ». L'hystérie en sera le modèle. Le terme de psychose apparaît 100 ans plus tard en Allemagne et, dans une première définition, est une « *maladie de l'âme* », opposée à la « *maladie des nerfs* ».

C'est Freud qui a précisé, ensuite, ces premières appellations en concepts de névrose et de psychose.

2.1.1.1. Historique des termes

La névrose est un terme proposé en 1769 par le médecin écossais William Cullen (1710-1790) pour définir les maladies nerveuses entraînant des troubles de la personnalité. Il fut popularisé en France par Philippe Pinel (1745-1826) en 1785. Repris comme concept par Sigmund Freud à partir de 1893, le terme est employé pour désigner une maladie nerveuse dont les symptômes symbolisent un conflit psychique refoulé d'origine infantile.²³²

La psychose est un terme introduit en 1845 par le psychiatre autrichien Ernst von Feuchtersleben (1806-1849) pour remplacer celui de folie et définir les maladies de l'âme dans une perspective psychiatrique. Les psychoses s'opposent alors aux névroses, considérées comme des maladies nerveuses et relevant de la médecine, de la neurologie, puis de la psychothérapie. Le mot apparaît en France en 1869. Repris par Sigmund Freud comme concept dès 1894, le terme est d'abord employé pour désigner la reconstruction inconsciente par un sujet d'une réalité délirante ou hallucinatoire.²³³

²³¹ LAPEYRE Michel, *Cliniques freudiennes. Cinq leçons*, Paris, Anthropos, 1996, p. 87

²³² ROUDINESCO Elisabeth et PLON Michel, *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, Fayard, 2006, p. 727

²³³ *Ibidem*, p.864

2.1.1.2. Les différences fondamentales

La névrose a pour caractéristique un conflit intrapsychique. Il y a conflit entre ce que « *je m'imagine être moi* » et ce qui peut se manifester dans ma pensée ou dans mon corps et qui va contre cette représentation, ce que j'imagine être bien. J'éprouve un désir, une haine, une envie de quelque chose qui va contre l'idée de plénitude, de stabilité que je voudrais avoir. Il y a des choses plus fortes que moi et cela vient me questionner.

La psychose est définie par Freud, à ce moment-là, comme un trouble entre moi et le monde extérieur. C'est le monde extérieur et moi qui ne marchent pas bien ensemble : soit j'ai une vision du monde extérieur complètement perturbée, soit je délire tellement que je reconstruis un autre monde extérieur.

Cette distinction va s'enrichir dans le cours du XX siècle de l'apport de la linguistique, science du langage, qui va développer le concept de structure. L'idée structurale, c'est, d'abord, qu'il n'y a pas de trouble psychique isolé au sein d'un organisme qui serait complètement « sain ». Tout l'ensemble du fonctionnement psychique est concerné. Cela englobe l'ensemble de la pensée, l'ensemble du langage. L'idée est que c'est la façon dont le langage va apparaître chez chacun d'entre nous, au cours de l'enfance, qui va déterminer si nous sommes névrosé, pervers ou psychotique.

Deux différences nous paraissent importantes : celle de la notion de corps et celle du discours :

- Le névrosé croit qu'il a un corps unifié, il s'accommode, plus ou moins de son corps.
Le psychotique ne croit pas qu'il a un corps. Il a un corps morcelé, un corps bancal. Le psychotique se fait son corps.
- Le névrosé "*doute*". Il pose des questions : *qui suis-je ?* Il est envahi de conflits générateurs de questions. Mais s'il doute, il désire avoir mieux. C'est le mythe du paradis perdu : « *J'attends de l'autre quelque chose qui me manque* ».
Le psychotique reçoit des réponses. Il ne pose pas de questions, car il a des certitudes. Il trouve une certitude dans ses actes. Il est "*sûr*".

2.1.1.3. L'état des lieux freudien

L'œuvre freudienne, traduite en une soixantaine de langues, est composée de vingt-quatre livres proprement dits et de cent vingt-trois articles. Dans les années 1920, il publie trois ouvrages fondamentaux : *Au-delà du principe de plaisir* (1920), *Psychologie de masse et analyse du moi* (1921), *Le Moi et le Ça* (1923).

Mais les deux textes qui nous semblent particulièrement éclairants pour cette recherche, « *Névrose et psychose* »²³⁴ et « *La perte de la réalité dans la névrose et dans la psychose* »²³⁵ datent de 1924 et sont contenus dans le recueil intitulé « *Névrose, psychose et perversion* ». Ils sont donc à situer dans le deuxième schéma topique dans lequel Freud fait intervenir trois instances ou trois lieux, le ça, le moi et le surmoi.

Jean Laplanche, dans l'introduction de ce dernier livre, nous rappelle l'attachement de Freud pour la non-dissociation entre théorie et clinique : « *Théorie et clinique : nulle part on ne trouverait trace ici d'un clivage entre ces deux aspects, ni à plus forte raison d'un privilège accordé à l'un ou à l'autre.(...) Sa leçon est d'admettre l'existant, le cas, dans sa brutalité, son atonie, voire sa contradiction avec la théorie, non pas pour jeter par-dessus bord tout effort théorique, mais bien pour contraindre dialectiquement la théorie à des remaniements, des éclatements ou des révolutions.* »

Il est évident que ces deux textes marquent bien, à la fois, les avancées fondamentales de l'auteur dans ses recherches théoriques, mais aussi son immense souci d'aller toujours plus loin dans celles-ci. Nous les examinerons donc.

« Névrose et psychose »

« *La névrose serait le résultat d'un conflit entre le moi et son ça, la psychose, elle, l'issue analogue d'un trouble équivalent dans les relations entre le moi et le monde extérieur.* ». Notons que le conditionnel y est employé et que celui-ci persiste dans la continuité du texte par la modération qu'il sous-entend : « *Sans doute n'a-t-on pas tort de rappeler que des solutions aussi simples doivent être accueillies avec méfiance. Aussi notre unique espoir sera-t-il de voir cette formule se vérifier grosso modo.* »

Même si Freud reste donc prudent dans cette approche, non péremptoire, il nous rappelle, dans ce texte, que névrose et psychose naissent des conflits du moi avec les différentes instances qui le dominent : « *Autrement dit, elles correspondent dans la fonction du moi à un échec, qui au demeurant dénote un effort pour réconcilier ensemble les différentes revendications.* »

²³⁴ FREUD Sigmund, *Névrose, psychose et perversion* (1924), Paris, PUF, 1973, p. 283

²³⁵ *Ibidem*, p. 299

Ce texte se termine par l'indication de deux nouveaux domaines de recherche. Tout d'abord, comment et pourquoi le moi réussit-il à échapper sans tomber dans la maladie à ces conflits toujours présents? Freud parle d'une possibilité au moi d'éviter la rupture en se déformant lui-même quitte à se crevasser ou se morceler. Ensuite, celui-ci nous invite à nous demander quel peut être le mécanisme, analogue à un refoulement, par lequel le moi se détache du monde extérieur.

« La perte de la réalité dans la névrose et dans la psychose »

Dans ce texte, Freud part d'un des traits qui semble différencier la névrose et la psychose : « *Dans la première le moi, en situation d'allégeance par rapport à la réalité, réprime un fragment du ça (vie pulsionnelle), tandis que le même moi, dans la psychose, se met au service du ça en se retirant d'un fragment de réalité (...) La perte de réalité serait, pour la psychose, donnée au départ; pour la névrose, il y aurait lieu de penser qu'elle y est évitée.* » Mais il ajoute immédiatement ceci : « *Malheureusement cela ne s'accorde pas du tout avec un fait dont nous pouvons tous faire expérience : c'est que toute névrose trouble d'une façon ou d'une autre le rapport du malade à la réalité.* »

Il est donc évident que cette simple distinction n'est en aucune manière suffisante. Il nous incite à aller plus loin dans notre recherche : « *Névrose et psychose sont l'une comme l'autre des expressions de la rébellion du ça contre le monde extérieur, de son déplaisir, ou si l'on veut, de son incapacité à s'adapter à la nécessité du réel.* »

Freud nous rappelle ensuite que tout comportement *normal*, réunit certains traits des deux réactions qui « *comme la névrose, ne dénie pas la réalité, mais s'efforce ensuite, comme la psychose, de la modifier.* »

Mais l'immense différence est que dans un but « *normal* », ce comportement conduit à effectuer un travail extérieur sur un monde extérieur (comportement alloplastique). Il n'en est pas de même pour la psychose qui se « contente » de produire des modifications intérieures (comportement autoplastique).

L'auteur introduit ainsi le caractère particulier et si pénible de la psychose lié à une montée d'angoisse et dont tout le processus de refonte s'accomplit contre de violentes forces opposées : « *La psychose a pour tâche elle aussi de créer de telles perceptions propres à correspondre à la nouvelle réalité, but qui est atteint de la façon la plus radicale sur la voie de l'hallucination.* »

Freud nous conduit, peut-être, sur une distinction essentielle provenant aussi d'une analogie plus poussée. Si la tâche entreprise au deuxième temps échoue en partie, les accents ne sont pas mis au même endroit dans les deux cas :

« *Dans la psychose, l'accent est mis entièrement sur le premier temps, qui est morbide en soi et ne peut conduire qu'à un état morbide; dans la névrose au contraire, il*

porte sur le deuxième temps, l'échec du refoulement, tandis que le premier peut réussir. [...] Ces différences sont la conséquence de la différence topique dans la situation initiale du conflit pathogène, suivant que le moi a cédé à sa dépendance par rapport au monde réel ou à son allégeance à l'égard du ça. »

Freud conclut ce texte en montrant la différence primordiale du rapport de la névrose et de la psychose avec l'existence d'un monde fantasmatique : si dans la névrose il y a, comme dans la psychose, une tentative pour remplacer la réalité indésirable par une réalité plus conforme, celle-ci, lors de l'instauration du principe de réalité, a été séparée du monde extérieur réel. Elle fonctionne à la façon d'une « réserve », non pas inaccessible au moi, mais dépendante par un lien lâche et se trouvant habituellement sur la voie de la régression dans un passé réel plus satisfaisant.

De plus, celle-ci s'étaye sur un fragment de la réalité -autre que celui contre lequel elle doit se défendre- et lui prête un sens secret que Freud appelle symbolique.

Dans la psychose, le nouveau monde extérieur fantasmatique veut se mettre à la place de la réalité extérieure. Freud conclut ce texte par une question : « *C'est ainsi que pour la névrose comme pour la psychose, la question qui vient de se poser n'est pas seulement celle de la perte de la réalité, mais aussi celle d'un substitut de la réalité. »*

Nous nous appuierons sur ce constat pour aborder la question du sujet.

2.1.2. La question du sujet dans la psychose chez l'enfant

Pour le psychiatre, le psychotique est un sujet qui a perdu la raison, qui a perdu le contact avec ce que l'on appelle la « *réalité commune* » si bien qu'il tient des propos étranges (c'est le délire) quant à ce qui se passe dans son corps (schizophrénie) ou bien par rapport à ce que lui voudrait un autre (paranoïa). Il peut aussi refuser tout contact avec autrui dans la forme extrême de la schizophrénie qu'est l'autisme.

Pour le psychanalyste, le psychotique est un être souffrant car il ne dispose pas de l'appareillage suffisant, ce que Freud appelle l'Œdipe, pour appareiller sa jouissance, ce que Freud appelle libido ou pulsion et que Lacan appelle jouissance. C'est-à-dire que s'il a « *un-en-moins* », l'appareillage suffisant, il a aussi « *un-en-trop* », la jouissance, qui s'exprime dans les passages à l'acte par exemple. Ces phénomènes de jouissance envahissent le corps au point que celui-ci ne trouve plus à se régler dans ses modes d'action, dans ses modes de manœuvre, dans ses modes de rapport aux autres. Il y a une dérégulation, suppression des règles, une effraction, une fracture permanente qui est de l'ordre d'une jouissance de la pensée.

L'inscription dans l'une ou l'autre de ces conceptions conditionne, bien entendu, l'approche de *l'apprendre* avec l'enfant psychotique. Quelles en sont les caractéristiques ?

2.1.2.1. Comment reconnaître la psychose ?

L'existence de nouveaux symptômes rend moins étanches les frontières entre névrose et psychose : le diagnostic n'est plus aussi aisé, lorsque nous avons affaire à différentes formes d'errance, de précarité, de débranchement, à quoi s'ajoutent des troubles de l'humeur ou des comportements déviants évalués en fonction de la norme sociale. Nous assistons à une banalisation des symptômes « *modernes* », souvent regroupés sous la catégorie de « *psychose ordinaire* ». Celle-ci désigne un sujet vide, sans personnalité, en contraste avec le tableau spectaculaire qu'offre le paranoïaque délirant.

Aujourd'hui les typologies telles que *border line*, déprimés, bipolaires, justifient une thérapie médicamenteuse exclusive dans l'investigation des formes actuelles de la psychose. Le monde de l'éducation n'est pas en reste, avec le terme « *d'hyperactif* », qui regroupe tout et n'importe quoi, mais qui a l'avantage de rassurer les parents des enfants concernés.

De plus, la généralisation du terme d'autiste surtout chez les enfants, favorise une activité thérapeutique avec des traitements proches d'un dressage éducatif qui ne tient aucun compte de la persécution que le langage induit chez le sujet.

Pourtant certaines manifestations d'isolement du champ social, en ce qui me concerne l'impossibilité de s'inscrire dans les apprentissages, appellent l'attention du clinicien qui ne saurait se satisfaire de critères d'adaptation à la norme ordinaire. Il s'agit plutôt de repérer si cette indifférence ne traduit pas l'absence d'une relation à l'Autre symboliquement constitué.

Mais qu'est-ce que l'Autre ?

2.1.2.2. L'Autre de l'enfant

Lacan nous l'enseigne : l'Autre en tout état de cause est déjà là, d'avant le sujet, y compris pour l'enfant psychotique. Qu'est-ce que cela veut dire ? Et, qu'est-ce que cet Autre ? Cet Autre, ça n'est pas l'autre, moi et l'autre, les individus, les personnes, les semblables.

Le concept de l'Autre, c'est l'Autre du signifiant. C'est un lieu, le lieu du langage, le lieu du symbolique. Il faut le distinguer de la parole qui est du langage repris par le sujet qui parle. Le langage et sa structure préexistent déjà au sujet. Que l'enfant parle ou ne parle pas, le langage, lui, est déjà là. C'est la réserve des signifiants, des mots, le lexique, le vocabulaire, mais aussi sa structure, sa grammaire.

« *L'Autre est déjà là* » veut dire que non seulement le langage, mais aussi le discours, celui dont l'enfant est sujet, préexistent.

L'enfant à naître est pôle d'attributs, de signifiants, bien avant qu'il ne soit là. De ce fait, il y a donc une attente qui se réalise sur le fond d'une répartition signifiante où il ne peut rien. Le « *ça parle de lui* » est une consistance de l'Autre en tant qu'il est déjà là. Par conséquent, nous pouvons dire que le sujet est plus un sujet *parlé* qu'un sujet *parlant* ; parlant, il faut encore qu'il y consente. Mais qu'il parle ou non, il appartient au langage du seul fait qu'il est parlé, qu'on en parle. Le sujet est une réserve d'attributs dans l'Autre. Les signifiants, ce que l'on va pouvoir dire de lui, sont stockés dans l'Autre ; c'est la synchronie, c'est le stock au lieu de l'Autre.

S'il est parlé dans l'Autre, comment peut-il devenir sujet parlant ? Comment passer de ce sujet qui ne parle pas, c'est-à-dire un sujet comme pôle d'attributs, épinglé dans l'Autre, "identifié" à l'Autre, pur sujet du signifiant, à un sujet qui va trouver sa place dans ces signifiants qui l'attendent ? Comment va-t-il s'y inscrire, c'est-à-dire s'en approprier, se faire représenter par quelques uns de ces signifiants, et s'y reconnaître ?

Jacques-Alain Miller, dans son cours du 7 janvier et celui du 4 février 1987, commentant les pages 679 et 821 des *Écrits* de Lacan, nous éclaire sur ce point. Au point de départ, du côté du sujet, il y a le cri qu'il faut différencier de l'appel. Le cri fait l'économie de l'Autre puisqu'il ne concerne que l'organisme même. Pour que le cri devienne appel, il faut qu'il soit repris par l'Autre. Il faut que du côté de l'Autre, il y ait une reconnaissance, un « *c'est toi qui cries* ». C'est par la réception de l'Autre que le cri brut, morceau de réalité, devient une signification du sujet.

Ce cri transformé en appel comporte donc un surgissement du sujet, mais aussi son effacement. Effacement dû au fait de son passage dans le signifiant, d'être représenté par le signifiant. Le sujet se trouve déporté par le signifiant, c'est-à-dire qu'il ne cessera d'être tributaire d'un signifiant renvoyant toujours à un autre signifiant, espace qui va introduire à la signification, viendra donner du sens, mais qui l'introduira également au non sens, c'est-à-dire au « *c'est pas tout à fait ça que je veux dire* », et au « *c'est pas tout à fait ça que je suis* »...

Par conséquent, l'inscription signifiante comporte de se changer en signifiant, mais aussi de s'y faire représenter. Pour cela, il faut autre chose : le sujet doit avoir affaire à un Autre qui manque, c'est-à-dire un Autre où il peut manquer un signifiant, un Autre qui ne sait pas tout, un Autre qui peut se tromper. C'est cet Autre (barré) qui pourra venir introduire chez le sujet un « *Mais qu'est-ce qu'il me veut ?* », soit la question du désir. Finalement, nous pouvons dire qu'accepter d'être sujet qui parle, c'est choisir de se soumettre aux règles du signifiant, mais aussi de se confronter à l'énigme du désir de l'Autre...

2.1.2.3. L'Autre de l'enfant psychotique

Si nous prenons appui sur l'enseignement de Lacan pour qui la psychose est référée à une perturbation des rapports du sujet à l'Autre, la première question que nous devons nous poser est : « *À quel Autre l'enfant psychotique a-t-il affaire ?* »

Mais la question qui nous semble la plus délicate est de savoir si nous sommes en présence d'un déficit ou d'un excès de la fonction symbolique ?

Margaret S. Mahler, dans son livre *Psychose infantile*, nous dit explicitement que « *le trouble central de la psychose infantile est une déficience ou un défaut dans l'utilisation intra-psychique par l'enfant du partenaire maternant d'où il résulte une incapacité à internaliser la représentation de l'objet maternant pour une polarisation* »²³⁶.

Elle dit encore que le moi « *souffre d'un manque des fonctions d'organisation et de synthèse* »²³⁷ Sa conception de la psychose est donc essentiellement déficitaire. Elle est fidèle en cela à Anna Freud et à sa conception d'une maturation de l'enfant qui suit des stades évolutifs (autisme normal – symbiose normale – phase de séparation-individuation). Des acquisitions cognitives successives sont corrélées aux différents niveaux atteints par l'enfant. Dès lors la description des symptômes en termes déficitaires provient de cette idée que le développement de l'enfant a subi un arrêt, une fixation, une régression, une distorsion (d'après M. Mahler) lors de son processus normal.

Pour Frances Tustin, qui appartient à la génération des élèves de Mélanie Klein pour qui la relation d'objet est d'emblée présente, « *tout de suite après sa naissance, l'enfant traverse une période où il réagit au monde extérieur selon son propre corps et ses fonctions internes.* »²³⁸

²³⁶ MAHLER Margaret S., *Psychose infantile* (1973), Petite Bibliothèque Payot, 2001, p. 40

²³⁷ *Ibidem*, p. 211

²³⁸ TUSTIN Frances, *Les états autistiques chez l'enfant* (1986), Paris, Seuil, 2003, p. 23

Ce moment va s'accompagner pour l'enfant d'une auto-sensualité qui va lui permettre de percevoir les objets sur un mode corporel comme des « *sensations-objets* ». S'il n'y a pas de relation d'objet à ce stade, il y a cependant une recherche de l'objet. Cette phase d'auto-sensualité comporte une série de mécanismes qui doivent permettre à l'enfant d'accéder à la conscience du non-soi.

Pour l'auteur, la psychose est référée à ce point délicat qui fait le passage entre l'intégration suffisante du soi et la prise de conscience du non-soi : « *Je dirai que les troubles de l'enfant psychotique proviennent d'une prise de conscience trop brutale et douloureuse du non-soi, survenue avant qu'il ne soit arrivé à une intégration suffisante du soi qui lui permette de supporter ce choc.* »²³⁹ La psychose est donc expliquée sur un modèle de développement où ce qui fait traumatisme est l'expérience de séparation qui est vécue prématurément.

Les perspectives de ces deux auteurs ne font qu'illustrer une conception très générale de la psychose infantile où les enfants psychotiques sont habituellement décrits comme porteurs d'une série d'incapacités : ils sont en déficit de la dimension symbolique.

Pouvons-nous envisager une autre orientation ?

Djaloud crache dans le soleil et regarde avec attention les petites gouttes qui brillent dans l'air.

Djaloud ne parle pas. Il est arrivé dans notre établissement à l'âge de 6 ans. Il est toujours venu sans difficulté avec moi. Le chemin du groupe de vie à ma classe est un moment apaisé. Il a d'ailleurs investi une des toilettes de notre palier (les toilettes des filles – il refuse de pénétrer dans celles des garçons – ce qui provoque par moment de longues discussions avec celles-ci). C'est le seul endroit de l'Institution où il accepte d'uriner, puis de déféquer. Je dois m'accroupir devant lui et surtout ne pas tenter de me relever.

Mais, dès qu'il passe le seuil de la classe, il reprend ses « bip, bip », tous ses cris caractéristiques, se rue sur le robinet du lavabo, l'ouvre en grand, puis s'approche de moi et, comme avec chaque adulte trop proche, me crache dessus avec un plaisir évident. Après de nombreuses actions, toutes plus inutiles les unes que les autres (bloquer l'arrivée d'eau dans le lavabo qui a déclenché « bip, bip » et crachats...), une après-midi, excédée, j'ai installé une chaise près de mon bureau où je me suis assise et ai maintenu Djaloud assis, en le tenant par l'arrière de son tee-shirt, de sorte qu'il ne puisse ni me cracher dessus ni inonder la classe.

A mon grand étonnement, il s'est détendu, les « bip, bip » ont cessé et ce fut là notre premier moment apaisé en classe. Ce fut aussi à cette occasion que la syllabe « ma » fit son apparition.

Si Djaloud est hors discours, il se trouve bien capté dans l'Autre. Ses crachats, qui sortent comme des mots, nous montre qu'il a une manière bien à lui de témoigner de son insertion dans le symbolique : en excès...

²³⁹ *Ibidem*, p. 23

Lacan nous l'enseigne : l'aliénation et la séparation sont les deux opérations qui permettent à un sujet de se situer dans un discours. Pour le sujet psychotique, ces deux opérations sont perturbées. Il ne consent pas à entrer dans une structure de discours : l'axe de séparation y est en défaut.

L'opération de séparation nous indique qu'un sujet ne se réduit pas seulement à sa prise signifiante, mais qu'il se « *retrouve* » aussi dans la part de l'Autre qui n'est pas signifiante, mais manque : « *Le sujet se réalise dans la perte où il a surgi comme inconscient, par le manque qu'il produit dans l'Autre* »²⁴⁰ Dès lors, nous pouvons référer le hors discours de la psychose dans le champ de l'aliénation. Le sujet psychotique qui ne se sépare pas de la chaîne signifiante, y est dès lors entièrement capté : il n'y rencontre pas le manque symbolisé.

Alfredo Zenoni nous l'indique : « *un sujet psychotique ne pâtit pas d'un arrêt ou d'une régression à un stade de développement qui serait caractérisé par l'incapacité de performances mentales évoluées, [...] mais pâtit [...] d'un excès d'efficacité de la dimension où il vient à naître : témoignage vivant d'une sorte de prise absolue, sans détachement possible de la signification qu'il réalise comme objet du fantasme de l'Autre.* » Absorbé par la dimension symbolique, l'enfant psychotique est « *purement identique à un élément de l'Autre, il est engendré comme objet d'un discours qui ne comporte pas la fonction paternelle* »²⁴¹.

Nous apercevons le statut de l'Autre du sujet psychotique ; c'est un Autre dont le manque n'est pas symbolisé ; aucune limite, aucune barrière ne fonctionnent de sorte que l'enfant vient combler ce trou non symbolisé. Du même coup, c'est l'Autre dont il n'est pas séparé, qui est investi de libido. Le sujet psychotique ne vire pas à l'agent. Il est un sujet de langage, mais l'énonciation n'est pas de son côté. L'énonciation est du côté de l'Autre ; l'inversion du message ne s'effectuant pas, il en résulte que c'est l'Autre qui vit, qui énonce à la place du sujet.

Alfredo Zenoni parle, pour l'enfant psychotique, « *d'excès d'humanisation* ». Il y a excès d'inclusion dans l'Autre. Le sujet n'étant pas séparé de la chaîne signifiante, celle-ci révèle une prise exorbitante sur le sujet.

Cet Autre, de n'être pas marqué par une faille, un manque, une limite, une loi, est un Autre inhumain, sur lequel Djaloud crache. Et c'est à partir de cette orientation d'excès de la dimension symbolique que nous essaierons de cerner, à travers la clinique, la singularité psychotique.

²⁴⁰ LACAN Jacques, *Position de l'inconscient au Colloque de Bonneval*, 31-10-1960, p.8

²⁴¹ ZENONI Alfredo, *Le corps de l'être parlant*, De Boeck, Bruxelles, 1991, p. 49

2.2 La singularité de la psychose

« Le départ est là : l'inconscient se présente dans la psychose. Les psychanalystes l'admettent...à tort ou à raison, nous l'admettons avec eux que c'est en tout cas là un point de départ possible...l'inconscient est là et pourtant ça ne fonctionne pas, c'est-à-dire que le fait qu'il soit là ne comporte par lui-même aucune résolution, mais bien au contraire, mais une inertie toute spéciale. ». Puis l'auteur ajoute : « C'est tout le sens de ce que je vous enseigne depuis quelques années, et c'est là que nous sommes à propos des psychoses : la promotion, la mise en valeur dans la psychose des phénomènes de langage ne peut pas ne pas être pour nous la plus féconde source d'enseignement. »²⁴²

Dans la psychose, l'inconscient est bien là, mais ne fonctionne pas. Le psychotique n'a pas de savoir à élaborer parce que son savoir est déjà constitué. Joseph Attié écrit à ce propos que « le psychotique ne vient pas interroger un sujet-supposé-savoir sur ce dont il est porteur dans son inconscient. Il vient avec un savoir constitué et au fond il demande un témoin de sa certitude. »²⁴³

Ce n'est pas parce que nous allons fermer les Instituts Médicaux si décriés, mettre en place une politique active d'intégration ou d'insertion que la psychose va disparaître. Le mouvement général est celui de la curabilité, voire de la guérison. Et dans ce cadre, comme le rappelle Jean-François Cottès, « les psychotiques par leur insupportable ténacité sont plutôt déplacés »²⁴⁴. Et c'est celle-ci que nous interrogeons.

Notre positionnement sur la psychose chez l'enfant, dans cette thèse, au regard de l'apport de la psychanalyse et plus spécialement de l'enseignement lacanien, est double. Tout d'abord, nous considérons celle-ci comme une position fondamentale du sujet, faisant passer la problématique *du déficit à la production*. Ensuite, nous nous inscrivons, au regard de notre pratique et de la clinique qui en découle, en faveur d'un excès de dimension symbolique. Qu'implique celui-ci ?

Tout d'abord, le déficit se définit comme « ce qui manque » ; il s'agit d'un manque pris au sens d'un défaut par rapport à un état normal, attendu, d'équilibre. Et de déficit à déficience, il n'y a qu'un pas. La production, elle, désigne une donnée positive, que ce soit le fait de produire quelque chose, la formation, la fabrication, la création, ou le produit lui-même, le phénomène créé, l'œuvre. Ensuite, le terme d'excès est un emprunt

²⁴² LACAN Jacques, *Séminaire III : Les psychoses (1955-1956)*, Séance du 15 février 1956, p. 322

²⁴³ ATTIE Joseph, *Pierre sans le Nom-du-Père*, Ornicar ? n°34, 1985, p.107

²⁴⁴ COTTES Jean-François, *op. cit.*, p. 72

au latin *excessus* qui signifie « *sortie, départ* ». Celui-ci, employé le plus souvent au pluriel, désigne *un acte qui dépasse la mesure*²⁴⁵. Nous sommes donc en présence d'un acte, même s'il est en excès.

Ce double positionnement, en faveur de la production et de l'excès, inscrit notre recherche dans la dimension de l'acte. Nous examinerons maintenant les trois signifiants déterminés dans la première partie, *le transfert, le mythe, la jouissance*, au regard de ceux-ci.

2.2.1. Le transfert et l'Autre

Adrien entre en classe en marchant «en crabe » pour éviter de croiser mon regard et en longeant le mur pour être sûr de ne pas entrer en contact avec moi. La matinée va être difficile. Envahi par ses démons, il se parle, « leur » parle, et se tape dessus. Dans ces moments de tension extrême, il parle de lui à la troisième personne. Mais qui parle ? : « C'est Adrien il s'énerve tout seul », « Pourquoi il fait ça Adrien? », « Tais toi Adrien, ça suffit ! », « Ah ouais! Tu veux la guerre c'est ça, Adrien?, tu vas voir ! », « Il est dans ma tête, c'est Adrien », « Je lui dis d'arrêter de parler, mais il écoute pas », « Tu sais Adrien il parle tout seul, j'ai le droit ».

Adrien vient dans ma classe depuis maintenant trois ans. C'est un jeune psychotique qui vit, comme il le dit lui-même, avec un indien et un policier dans sa tête. Il manifeste son angoisse physiquement par une agitation motrice incessante, sautillant sur lui-même comme un boxeur et verbalement de manière envahissante et bruyante, avec une voix « impérative » et de façon constante. Malgré tout, il a appris à lire et, de l'avis de toute l'équipe, cela l'a beaucoup apaisé, même si les crises sont toujours présentes.

Adrien finira par me regarder en me disant : « Aide-moi à les faire taire. ».

Nous l'avons noté, le rapport à l'Autre chez l'enfant psychotique n'est pas fondé sur son défaut mais sur sa consistance. Dans la névrose, le manque de l'Autre permet au sujet de lui supposer le recel de l'objet et donc de lui demander. La question du psychotique ne peut impliquer cette demande car l'Autre est le lieu de la volonté de jouissance à laquelle il est livré.

Adrien ne me demande pas si l'indien et le policier existent. Il est « *certain* » de leur existence. Nous avons noté, dans le premier chapitre consacré au diagnostic différentiel entre névrose et psychose, une différence dans le discours de chacun : le névrosé doute, il pose des questions ; le psychotique reçoit des réponses. Il ne pose pas de questions, car il a des certitudes. Il est « *sûr* ».

²⁴⁵ REY Alain, *Dictionnaire historique de la langue française* (1992), Paris, LE ROBERT, 2004, p.1355

Nous passons donc de la question du sujet : « *Que veut-il de moi ?* », « *Est-ce que je lui manque un peu ?* » à une certitude d'être l'objet de la question de l'Autre. C'est l'Autre qui est curieux de savoir ce que le sujet pense. Nous sommes donc en présence de ce qu'Alfredo Zenoni nomme *Le transfert à l'envers* : « *Dans la névrose, le sujet "suppose" que l'Autre sait [...]. Dans la psychose, par contre, le vouloir de l'Autre "s'impose", son appétit de savoir "s'impose".* »²⁴⁶

Il y a donc objection par celui-ci à la version classique du transfert comme supposition de savoir : certitude plutôt que supposition, jouissance plus que savoir, et dérive sans fin plutôt que production d'un savoir isolable.

Mais si Adrien se présente avec une certitude de savoir, il se situe dans le transfert par rapport à une supposition de savoir hors du point de certitude, « *aide-moi à les faire taire* » en est la marque. Si je ne suis toujours pas *supposée savoir*, je suis *supposée porter un intérêt* à la singularité de l'expérience vécue par celui-ci, et aux réponses et solutions qu'il a trouvé. Il y a donc une *certitude de savoir* qui s'adresse à un *sujet supposé s'intéresser*.

Ce qu'Adrien demande, ce n'est pas un savoir enchaîné de l'inconscient, mais plutôt en branchement direct avec la jouissance et la nécessité d'y introduire une nouvelle régulation. Le savoir est donc ici davantage *un savoir-y-faire* avec le réel, comme toujours en trop. Trois cas seront abordés pour mieux cerner les enjeux d'un tel positionnement.

2.2.1.1. Fleuriane et ses stylos

Fleuriane, 9 ans, ne parle que très rarement. Elle est arrivée dans ma classe en début d'année. Elle était venue en visite avec son père au mois de juin de l'année précédente. Celui-ci m'avait expliqué que sa fille avait tout d'abord été intégrée dans une CLIS où « tout se passait bien », mais qu'il avait voulu, en marge de cette prise en charge, intégrer celle-ci dans un dispositif relevant de la méthode A.B.A. Pour lui, mais surtout pour elle, le résultat avait été catastrophique : sa fille avait totalement arrêté de s'alimenter et refusé, peu à peu, d'aller en CLIS. Il souhaitait donc une intégration dans notre Institution.

En début d'année, il m'a donc fallu trouver un groupe-classe pour Fleuriane. J'ai décidé de l'intégrer avec deux autres filles de son groupe éducatif. Celle-ci a passé une bonne partie du premier trimestre à cacher des feutres sous les coussins du coin-bibliothèque, dans les placards...tout cela sans le moindre regard pour ses camarades et pour moi-même.

Deux points sont à noter : tout d'abord, même si Fleuriane ne s'assoit pas avec les autres à une table, sa place est bien identifiée par ceux-ci qui la respectent ; ensuite, même si elle semble ne pas la prendre en compte, elle ne cachera que les feutres, mis à sa disposition dans un bac, à la place qui lui est attribuée.

²⁴⁶ ZENONI Alfredo, *Comment s'orienter dans le transfert*,

Depuis quelques séances, celle-ci a changé de stratégie : avant de cacher le feutre, elle va au tableau, tape quelques petits coups avec celui-ci, fait le tour des tables où les copines sont assises, puis cache le stylo.

Lors d'une séance, Imane est assise et colorie un Père-Noël. En entendant Fleuriane taper sur le tableau, celle-ci répond en faisant des petits points avec le feutre sur sa feuille. Au tac-tac-tac de Fleuriane, répond un tac-tac-tac d'Imane. Lorsque Fleuriane s'arrête, Imane s'arrête. Suit un nouveau tour autour des tables, et le jeu reprend. Je suis assise à ma table, un peu en dehors du jeu. Après quelques passages, j'interviens en disant : « Tiens, j'entends taper ! ». Fleuriane s'interrompt, regarde Imane, me regarde et explose de rire. C'est la première fois que cette petite fille, au visage grave, prend contact avec le groupe-classe et moi-même. « Imane » sera le premier mot qu'elle nous concèdera.

En arrivant dans notre classe, Fleuriane s'est délibérément mise à l'écart d'un Autre qu'elle juge intrusif. Elle s'est faite muette, sourde et aveugle. Mais, paradoxalement, celle-ci vient en classe sans difficulté apparente. Son tapotage sur le tableau, même au départ solitaire, montre qu'elle est déjà au travail. L'arrêt, puis la reprise de celui-ci au rythme de celui d'Imane fait scansion. De plus, par ce mouvement de nous regarder, d'abord Imane, puis moi-même, Fleuriane quitte « sa position de silence » quant à la voix, au regard et à l'ouïe.

En manifestant mon attention par « *Tiens, j'entends frapper !* », je signifie à celle-ci deux choses : tout d'abord, que j'accuse réception de sa présence en tant que sujet qu'elle concrétise en s'arrêtant puis en reprenant son tac-tac au rythme d'Imane, ensuite je me positionne avec un non-savoir, un manque de savoir : « *J'entends, mais je ne sais pas ce que tu veux me dire.* »

Fleuriane a arrêté de cacher les stylos, mais ne prend toujours pas place parmi les copains. Par contre, elle regarde leur cahier par-dessus leur épaule, ainsi que l'ordinateur lorsqu'il est utilisé. Quelques mots sont aussi apparus.

2.2.1.2. Jade et les nombres

Jade, 6 ans, arrive en classe. Deux couettes sur la tête, des grosses lunettes sur le nez, un pied à la godille, elle commence son tour. Depuis qu'elle a rejoint notre classe, elle passe la plus part de son temps à tourner autour des tables ou à s'allonger par terre et à tourner sur elle-même. Pas un regard pour les copains ou moi-même, même lorsqu'elle balance son sac à dos et que je lui explique que « le lancer de sac est interdit en classe, surtout sur les copains... ».

Pour cette séance, j'ai mis sur l'ordinateur un CD de Dora. Jade s'arrête un moment devant, puis repart en chantonnant avec les personnages : « un, deux... ». Je tente : « trois ». Sans me regarder, elle ajoute : « quatre ». Et ainsi, nous allons jusqu'à « dix », que Jade répète plusieurs fois. Je tente à nouveau : « neuf ». Jade complète : « huit ». Et nous redescendons ainsi. Elle dit : « Un ».

Je m'interromps. Jade s'arrête alors, me regarde et lève les épaules en disant : « zéro ! ». Je sens qu'elle pense : « Quelle grosse nulle ! », ce qui me fait rire. En m'entendant, Jade vient vers moi et se glisse sur mes genoux.

L'enfant psychotique nous incite à rechercher la possibilité d'une autre configuration de l'Autre que celle qui risque d'être, à défaut de Nom-du-Père, persécutrice ou intrusive. Comment dès lors intervenir, comment *transmettre* au sujet psychotique que nous sommes moins fou que son Autre déréglé ? Quelles stratégies mettre en jeu pour que le sujet dise oui à un Autre coupé d'un savoir persécuteur ?

Notre réponse est sans ambiguïté : il faut que manque une position de *savoir absolu*. Les stages, effectués durant l'Ecole Normale, nous ont révélé que la pédagogie est aussi production d'autre chose que du savoir qui est en jeu. Elle peut être révélatrice d'une pratique qui se décide et qui suppose un *savoir-y-faire*.

Les connaissances techniques supposent des représentations, des concepts, et une transmissibilité possible par l'étude et l'observation des « *maîtres* ». Mais, au contraire de ce qui est de la technique, le *savoir-y-faire* est un art, une intuition, une expérience de ses conséquences, qui se distingue de la technique. Celui-ci n'est guère transmissible, mais aisément reproductible. Il ne s'agit pas de mémoriser « *ce qui marche* », car aucun cas n'est le même, mais d'interpréter dans un acte la situation présente, toujours inédite. Serait-il à l'origine de l'acte pédagogique ?

2.2.1.3. Emma et ses questions

« De toute façon, Emma me raconte tout ». Celle-ci, petite fille de 6 ans, vient tout juste d'arriver dans ma classe. C'est le premier entretien que j'ai avec sa mère et ce « tout » me prend à la gorge. Sous la menace, à peine voilée, pointe une détresse totale. Mon incapacité d'ajouter autre chose la laisse quelques secondes sans voix... Cela fait près d'une heure que celle-ci parle... Seule ou presque. L'entretien a peu à peu tourné au monologue. La maman d'Emma ajoute : « Vous verrez, au bout d'un moment, vous la comprendrez sans problème... ». Je tente un vague : « C'est peut-être à Emma de trouver, si elle le désire, le moyen de se faire comprendre ? ». Elle se tait.

Petite Emma, qui a décidé de ne pas couper ses mots et qui nous offre la plupart du temps une guimauve sonore totalement incompréhensible, me chuchotera en fin d'année : « C'est normal d'avoir peur ? »

Emma a maintenant 9 ans, et cela fait un an déjà qu'elle a quitté ma classe, mais elle continue à venir me voir régulièrement. Elle entre dans ma classe l'air grave. Il est une heure et elle devrait être en train de jouer dehors. Je pressens une dispute avec Ambre. Son amitié avec celle-ci interroge beaucoup de mes collègues et surtout ses parents qui trouvent qu'Ambre lui fait faire "n'importe quoi", et de préférence des bêtises. De mon côté, je relève que c'est sa première vraie amie et que celle-ci l'interroge elle aussi : « Tu sais, Ambre m'a dit que je n'étais plus sa copine. Tu crois que c'est pour toujours ? ». Il n'est pas question

pour moi de répondre à cette question. De toute façon, Emma ne l'écouterait pas. Ce n'est pas une réponse qu'elle vient chercher, mais plus une possibilité d'un lieu pour élaborer celle-ci. Elle enchaîne d'ailleurs immédiatement : « Tu manges pas le midi ? », marquant ainsi le fait rassurant que ma classe reste toujours ouverte durant l'heure du repas. « Et, tu fais quoi ? » « Tu fais des fiches ? ». Je lui parle alors de la thèse que je suis en train de réaliser et sur laquelle je travaille le midi.

EMMA : « Tu parles de moi ? ».

MICHÈLE : « Bien sûr. »

EMMA : « Tu parles d'Ambre, aussi ? »

MICHÈLE : « Oui. »

EMMA : « Tu dis que c'est ma copine ? » « Qu'on fait plein de bêtises ! » « Que maman n'est pas contente ! ». Emma rit de bon cœur, et moi aussi.

EMMA : « Et tu dis quoi ? » « Que j'apprends à lire ? » « Que je vais en CLIS ? »

MICHÈLE : « Tu aimerais que j'en parle ? »

Emma réfléchit quelques instants avant de répondre : « Oui. »

Lorsque je suis arrivée dans cette Institution, j'ai remarqué le niveau très disparate des enfants que je reçois dans ma classe. J'ai donc mis en place, en concertation avec les collègues du pôle éducatif et du pôle thérapeutique, une intégration dans une CLIS située non loin de notre établissement en collaboration avec une enseignante spécialisée avec laquelle j'avais déjà travaillé.

Cette formule semble bien fonctionner. Nous avons des réunions très régulières. Deux points sont à respecter : pas plus de deux jeunes intégrés, et l'acceptation de ceux-ci quant à cette prise en charge. Emma me parle très souvent de cette intégration. Elle s'exprime mieux et commence à apprendre à lire. Le problème est que deux jeunes sont déjà intégrés. Comme le collègue de la deuxième CLIS semble très intéressé par cette expérience (il vient très régulièrement discuter avec nous), je lui propose d'intégrer Emma dans sa classe, ce qu'il accepte avec enthousiasme, tout en me parlant de son appréhension.

Lors de notre première réunion de concertation, celui-ci me fait part à la fois de son soulagement, mais aussi d'un petit souci : Emma, qui passe une matinée par semaine dans sa classe, après la récréation, au lieu de s'asseoir avec les autres à sa table, a pris l'habitude d'aller dans le coin bibliothèque regarder un livre. La question qu'il me pose est : « Tu crois qu'elle s'ennuie ? ». La réponse que je lui propose est : « Est-ce que cela dérange ta classe ? ».

Je sens que cette réponse le désoriente un instant. Car si sa question porte sur le désir d'Emma, ma réponse l'interpelle sur son propre désir : « Est-ce que je la garde toute la matinée ? », « Est-ce que j'assume le fait qu'une de mes élèves soit au fond de la classe en train de regarder un livre ? ». Il décide d'attendre avant de prendre une

décision. Quelques temps plus tard, celui-ci me téléphone : « *Tu sais, hier, il était 11 heures et Emma était assise au fond de la classe près de la bibliothèque. J'ai posé, à la classe, l'énigme du Sphinx. Et bien à la stupéfaction de tous, Emma est arrivée à toute allure près de moi en me disant : "L'homme".* »

Dans une Institution, les enfants psychotiques déposent leur dire dans des lieux différents de manière fragmentée. Ceci met l'accent sur la nécessité d'un travail en équipe, car le travail de recueil des dires, des trouvailles et des échecs des enfants dont nous nous occupons, ne peut se faire seul. Il doit faire l'objet d'un échange et d'un travail d'élaboration en équipe. Ce travail nous confronte à nos limites et à nos incapacités, et c'est dans cette pratique que ces difficultés trouvent leur solution dès lors que chacun accepte de dire ce qui le met en échec. Ceci ne peut se faire sans qu'un principe de tolérance soit au cœur de notre pratique.

Dans un premier temps, il est le plus souvent impossible d'apprendre quoi que ce soit aux enfants que j'accueille dans ma classe tant la dimension du symptôme est prédominante. C'est en prenant en compte ce paramètre, en le considérant sur son versant de création, qu'un travail peut être élaboré avec lui, travail œuvrant à la pacification du lien social du sujet accueilli.

Le travail en équipe consiste à accompagner l'enfant qui nous est confié en évitant, le plus possible, de lui donner des ordres, en réduisant les demandes que nous pouvons lui faire, pour repérer les différentes stratégies qu'il met en place pour tenter de s'orienter dans l'existence. C'est en faisant ce travail d'observation que, petit à petit, se construit un environnement qui n'est plus jugé comme hostile par le sujet et qui, bien souvent, est source d'un apaisement important.

Chacun de ces moments vise à aider la construction du sujet qui est nécessaire à l'établissement d'un lien social pouvant déboucher sur le goût de savoir et d'apprendre. Apprendre avec l'enfant psychotique, c'est tolérer l'échec pour le rendre productif. C'est aussi savoir utiliser *cette féconde source d'enseignement*.

L'autre apport du travail en équipe est la possibilité de réaliser très rapidement, lorsque nous essayons de cerner, chez l'enfant, l'effet de notre propre intervention qu'il en est de même avec d'autres intervenants. Nous ne pouvons pas soutenir que ce n'est que par rapport à nous qu'il y a transfert. Et heureusement, car cela nous incite à ne pas nous prendre pour l'Autre.

Car le danger est là. L'enfant psychotique nous oblige, non seulement à prendre en compte la réalité du transfert, mais aussi à définir clairement son utilisation. Souvent, le *transfert psychotique* est abordé sous l'angle de l'*analogie* existante entre celui-ci et le *transfert névrotique*. Notre position, dans cette thèse, est de placer notre réflexion dans l'orientation fondamentale de *la production*. Nous l'avons souligné, l'enfant psychotique ne nous confronte pas à *une question*, mais à *une certitude*. Il y a certitude d'être l'objet de la question de l'Autre et le but de sa recherche, que cela le flatte ou que cela le menace... C'est l'Autre qui est curieux de savoir ce que vous pensez.

Nous avons énoncé comme hypothèse que cette prise en charge particulière nous obligeait à définir ou à redéfinir *la fin* de l'éducation et donc l'éventualité de *l'acte pédagogique*. Si nous partons d'un des postulats de l'Education actuelle *qui est de placer l'enfant au cœur du dispositif*, nous sommes en présence d'une configuration qui situe l'enfant comme objet du savoir et le maître comme sujet de ce savoir : l'important semble être, comme l'exprime Claude Rabant, *un savoir "de" l'enfant par le pédagogue*²⁴⁷.

Or, paradoxalement une telle approche semble avoir abouti, comme le note Jacques-Alain Miller dans la présentation du thème de la Deuxième Journée d'étude de l'Institut de l'Enfant, prononcée le 19 mars 2011, à une asphyxie du sujet : « [...] *c'est plutôt l'Autre qu'il s'agit d'éduquer, c'est à l'Autre qu'il convient d'apprendre à se tenir. Quand cet Autre est incohérent et déchiré, quand il laisse ainsi le sujet sans boussole et sans identification, il s'agit d'élucubrer avec l'enfant un savoir à sa main, à sa mesure, qui puisse lui servir. Quand l'Autre asphyxie le sujet, il s'agit avec l'enfant de le faire reculer, afin de rendre à cet enfant une respiration* ».

Nous sommes tentés de rapprocher cette remarque de celle d'Henri Rey-Flaud qui souligne qu'il y a *une croyance générale chez l'enfant, qui heureusement prend fin à un certain moment : l'Autre cesse de savoir, perd cette place d'absolue connaissance du sujet – à partir de quoi le désir du sujet peut se construire sur fond-primordial du non-savoir de l'Autre*²⁴⁸. Et si l'Autre ne la perd pas ?

La question que nous posons est de savoir comment *transmettre* à l'enfant, que nous ne sommes pas cet Autre d'absolue connaissance ? Le transfert psychotique nous conduit vers une obligation d'un réglage de l'Autre, en décalage avec la visée de plaire ou d'être sympathique. Or, l'orientation pédagogique actuelle, qui place *l'enfant au cœur du dispositif*, n'aboutit-elle pas à un transfert imaginaire où les deux protagonistes, le maître et l'élève, *sont livrés à la violence mortifère de leurs désirs*²⁴⁹ ?

²⁴⁷ RABANT Claude, *Op. Cit.*, p. 96

²⁴⁸ REY-FLAUD Henri, *Dires* n°7, janvier 1983

²⁴⁹ RABANT Claude, *Op. Cit.*, p. 96

Et cette situation, où chacun doit supporter les effets mortifères du désir, n'aboutit-elle pas à une impuissance du pédagogue à définir ses *fins* autres que la manipulation, confondant ainsi l'autorité qui est fait de responsabilité, et le pouvoir ?

Le transfert psychotique nous permet d'envisager le pouvoir sous un autre angle. Celui-ci est présent, non pour être exercé ce qui est au fond synonyme de l'impuissance d'une praxis, mais pour faire déconsister l'Autre. Il nous permet aussi d'aborder le thème de *l'autorité* sous un angle éthique.

François Leguil²⁵⁰ fait valoir *l'autorité authentique* comme pouvoir d'où seraient exclues à la fois séduction et violence. Nous sommes en pleine distinction entre ce que Kojève appelait, pour distinguer pouvoir et autorité, *faire de l'autorité* et *faire autorité* . *Faire autorité* suppose le consentement des autres et celui-ci repose sur un crédit, une croyance. Ce crédit est donc le nom de ce que nous qualifions de transfert, qui met en jeu un rapport au savoir qu'on suppose et un rapport affectif.

La prise en charge *pédagogique* des enfants psychotiques nous oblige à prendre à *l'envers* chaque problématique. A l'instar de François Leguil, nous pensons que *s'interroger sur les raisons de l'autorité est s'interroger sur l'énigme de l'obéissance et non pas sur la nature du commandement* ²⁵¹. L'autorité devient alors affaire de *présence* , et nous interroge alors sur notre *pratique* . Car, à la lumière de celle-ci, et au regard des hypothèses soutenues par Sigmund Freud et Jacques Lacan, nous pouvons dire que notre obéissance est plus importante que celles de nos élèves.

Notre statut peut nous inciter à nous présenter comme *complet* . Or, nous l'avons vécu, nous avons comme priorité de nous laisser *décompléter* par l'autre avec lequel nous travaillons et à écouter ce qu'il a nous dire.

Notre hypothèse de départ est que la prise en charge *pédagogique* des enfants psychotiques obligeait et donc permettait de mieux définir les *fins* de celle-ci. La plus importante est donc d'apprendre à l'enfant à maintenir l'Autre à distance à travers la mise en place *d'une autorité et d'une pratique authentiques* , seules capables de permettre l'acte pédagogique.

2.2.2. Le mythe et le don de parole

Nous l'avons vu, dans le cas de la névrose, l'enfant doit se construire *son mythe individuel* pour se relancer dans un mouvement désirant et ceci, en le laissant lui-même interpréter ce qu'il est dans le désir de l'Autre. Le *mythe* est une ouverture, et il a valeur de franchissement.

²⁵⁰ LEGUIL François, « L'heur de l'autorité », *Elucidation* , n°3, Paris, 2002, p. 18-21

²⁵¹ *Ibidem* , p. 20

Lacan, pour sa part, relève le "caractère de fiction" du mythe dans son séminaire IV : « Ce qu'on appelle un mythe, [...] c'est quelque chose qui se présente comme une sorte de récit. [...] cela a un caractère de fiction [...] qui entretient un rapport singulier avec quelque chose de toujours impliqué derrière, et même dont elle porte en elle-même le message fortement indiqué, à savoir avec la vérité [...]. »²⁵²

De plus, l'auteur réaffirme que la fiction mythique ne concerne pas l'origine individuelle de l'homme, mais l'origine de l'espèce : « [...] les mythes tels qu'ils se présentent dans leur fiction, sont toujours plus ou moins des mythes visant, non plus l'origine individuelle de l'homme, mais son origine spécifique, la création de l'homme, la genèse de ses relations nourricières fondamentales, l'invention des grandes ressources humaines. »²⁵³

Enfin, dans son texte *Le mythe individuel du névrosé ou poésie et vérité dans la névrose*, Lacan inscrit le mythe dans le champ de la parole : « Le mythe est ce qui donne une formule discursive à quelque chose que ne peut pas être transmis dans la définition de la vérité, puisque la définition de la vérité ne peut s'appuyer que sur elle-même, et que c'est en tant que la parole progresse qu'elle la constitue. La parole ne peut pas se saisir elle-même, ni saisir le mouvement d'accès à la vérité, comme une vérité objective. Elle ne peut que l'exprimer – et ce, d'une façon mythique. »²⁵⁴

Or, la psychose nous place devant des certitudes, loin du mi-dire de la vérité. Que nous apprend l'enfant psychotique dans les rapports de la parole à la vérité ?

2.2.2.1. Laetitia et ses deux langages

Laetitia a deux langages : l'un, totalement incompréhensible, qui l'envahit complètement, et l'autre, où pointent quelques mots que nous pouvons partager, mais qui semble comme expulsé de son corps. Aujourd'hui, durant l'atelier conte, elle choisit elle-même un petit livre qu'elle me demande de lire. Celui-ci est composé d'une image représentative à sa gauche et d'un petit texte à sa droite. C'est l'histoire d'une petite pie qui observe de son nid les animaux de la forêt. Après ma lecture, Laetitia décide de s'emparer du livre et de redire l'histoire aux copains. Si le début est totalement incompréhensible, celle-ci prend peu à peu "corps" : même si le vocabulaire employé est très succinct, les phrases prennent forme : « La maman elle a eu un petit... », « Elle est contente... ». Et plus les phrases s'élaborent, et plus Laetitia agite rapidement les mains.

Le premier langage de Laetitia est totalement précipité, mal articulé, incompréhensible ; dans le deuxième, les mots sont expulsés, sortent difficilement. Sous ces deux langages, pouvons-nous supposer un sujet ?

²⁵² LACAN Jacques, *Séminaire IV : La relation d'objet (1956-1957)*, Séance du 25 mars 1957, p. 371-372

²⁵³ *Ibidem*, p. 374

²⁵⁴ LACAN Jacques, *Le mythe individuel du névrosé ou poésie et vérité dans la névrose*, 1953, p.2

Malgré tout, cette petite fille a exprimé le désir *d'apprendre à lire*. La problématique qui se pose lorsqu'un de mes élèves avance un tel désir est d'essayer de cerner d'où vient celui-ci : de la mère qui ne sait pas lire et qui ne comprend pas pourquoi Laetitia qui est dans cette classe depuis maintenant un trimestre ne sait toujours pas lire ? De la grand-mère qui, lors des entretiens, n'exprime qu'une longue litanie racontant les bêtises à répétition de sa petite fille ?

Car comme le désir ne peut se dire que par la parole, et que l'Autre est le lieu de la parole, comment, dans le cas de la psychose, amener l'enfant à se laisser séduire par un autre Autre qui serait une alternative à l'Autre déréglé à la merci duquel il est ?

J'ai décidé de prendre le risque de l'écouter et nous avons commencé à lire ensemble des petites histoires. C'est elle qui les choisit et celles-ci parlent très souvent de monstres, de peur... Laetitia, d'ordinaire, les reprend, seule, dans le coin bibliothèque, avec son langage incompréhensible et quelques mots affleurant, exprimant une terreur absolue : « monstre », « fantôme », « noir »... Elle peut ainsi donner un nom à ce qui la terrifie.

A travers ces petites histoires, Laetitia a réussi à déposer *sa vérité*, pleine de ses propres peurs et qui nous présente un Autre vorace. Mais depuis peu, elle choisit des livres qui parlent des relations parents et enfants. Elle a pu ainsi élaborer une histoire qu'elle présente aujourd'hui aux copains. Ses mains, qui s'agitent au rythme des phrases qui s'élaborent peu à peu, semblent être une part de jouissance qu'elle expulse. Maintenant, ce sont les mots qui semblent s'enraciner et la jouissance s'expulser.

Cette construction qu'elle semble en train d'élaborer sur sa naissance, qui lui permet d'abandonner son jargon, et de passer à l'histoire, est-elle la construction d'un mythe qui pourrait faire suppléance ? Dans ce cas, nous avons misé sur la confiance faite en une parole constituante, à ses effets pacifiants, permettant ce que Serge Cottet nomme, *l'humanisation de son désir et la symbolisation de son symptôme*.

Le choix de Laetitia de dire aux copains l'histoire qu'elle a créée est aussi significatif. Il y a chez elle un réel désir de *transmettre* aux copains ce nouveau savoir. Il y a aussi surgissement d'un dire inédit, qui lui fait mesurer qu'elle en sait plus qu'elle ne le croyait. Et ses mains qui s'agitent sont comme un rappel aux propos de Lacan : « *La parole en effet est un don du langage, et le langage n'est pas immatériel. Il est corps subtil, mais il est corps. Les mots sont pris dans toutes les images corporelles qui captivent le sujet* »²⁵⁵. Il y a aussi, pour elle, *transmutation* de la vérité en savoir.

²⁵⁵ LACAN Jacques, *Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse*, 26-09-1953, p. 35

2.2.2.2. Enzo et la parole sacrée de maman

Avril 2012 : « On est en été... » m'annonce Enzo. Il est vrai qu'aujourd'hui il fait particulièrement chaud en cette fin du mois d'avril. Je montre le calendrier de la classe - je l'ai créé particulièrement grand et détaillé pour qu'il puisse être facilement consultable - : « Pas tout à fait. Regarde bien, nous sommes encore au printemps... ». La voix d'Enzo monte d'un cran: « Maman m'a dit qu'on était en été... ». J'imagine très bien sa mère faisant remarquer que vu le temps « on se croirait en été... ». Mais pour Enzo, pas de croyance, mais une certitude : la parole de maman est sacrée.

Novembre 2013 : C'est l'atelier « contes ». Nous sommes rassemblés autour d'une table ronde : Lucas, Enzo, Mariana, Laetitia, Jacqueline, l'orthophoniste de l'IME et moi-même. Nous sommes au mois de novembre. Très rapidement, la discussion s'organise autour de l'arrivée du Père Noël. Lucas, très fier de mieux savoir se repérer dans le temps, explique aux autres : « Nous sommes encore au mois de novembre. Noël, c'est le mois prochain, au mois de décembre ». Enzo intervient immédiatement : « Maman m'a dit que Noël allait vite arriver, **pour moi** ».

Il insiste avec force sur le « **pour moi** ». J'imagine facilement la mère d'Enzo, fatiguée de lutter contre les magasins qui ont déjà tous affiché les jouets dans leurs vitrines et leurs rayons, disant à celui-ci que « Noël va vite arriver ». Comme celui-ci semble percevoir depuis quelques temps que même la parole de maman comporte un sens commun intangible, il ajoute maintenant, systématiquement, « **pour moi** ».

Quelques mois séparent ces deux séances. Si Enzo ne semble pas encore entré dans les apprentissages, il est, depuis quelques semaines, très attentif aux remarques des copains. Il est à l'écoute de leur prise de parole.

Comme nous l'explique Laure Thibaudeau, le langage est pris dans une langue, notamment la langue maternelle : « Pour qu'elle puisse faire discours pour un sujet, et soutenir un lien d'humanité entre lui et ses congénères, il faut que cette langue, avec laquelle on a toujours vécu, et qui nous appartient en propre, soit, de quelque façon, "langue d'héritage", et de transmission. Elle doit donc supporter l'ordre des générations, pris dans la fonction paternelle, et nous être attribuée de l'extérieur. Mais il y a un moment, où le sujet s'approprie cette langue; et on assiste à une précipitation dans la parole, qui assure une véritable prise du sujet sur le monde. »²⁵⁶

Or, Enzo nous le montre, le propre de l'homme est de naître et de baigner dans une parole que Bernard Paturet nomme *oraculaire*, marquant ainsi l'emprise et la captation. L'enfant aura donc une brèche à introduire dans cette parole.

²⁵⁶ *Ibid*, p.47

Dans la deuxième séance, qui semble reproduire l'évitement de la première, c'est la parole de Lucas qui fait brèche. Enzo est attentif à sa remarque. Il prend acte de son dire, « Noël, c'est le mois prochain », mais est toujours incapable de l'accepter. D'où sa litanie « pour moi ». Par contre, la colère n'apparaît plus.

Ce qui spécifie le petit d'homme est qu'il est un être de langage dès le début. Humain, il est héritier d'emblée de ce que Freud désigne comme l'incidence *phylogénétique* du *meurtre du père*. C'est ce qui inscrit en lui, cette marque innée et inéluctable d'un manque constitutionnel qui en fait d'emblée un être sensible à la nécessité de *rencontrer*, au-delà de l'Autre qui satisfait (bien ou mal) à ses besoins, l'Autre de la parole et du désir.

Dans les Notes à Jenny Aubry, Lacan nous dit : « *La fonction de résidu que soutient (et du même coup maintient) la famille conjugale dans l'évolution des sociétés, met en valeur l'irréductible d'une transmission – qui est d'un autre ordre que celle de la vie selon les satisfactions des besoins – mais qui est d'une constitution subjective, impliquant la relation à un désir qui ne soit pas anonyme.* »

L'hypothèse que nous avançons, au regard des cas de Laetitia et d'Enzo, est que *la transmission* ne peut se concevoir que dans la dynamique de *la rencontre*.

2.2.2.3. Stéphane et les signifiants

Stéphane arrive sur le palier de ma classe en me regardant avec stupéfaction. Je ressens immédiatement sa panique grandissante. Durant le week-end, j'ai décidé d'aller chez le coiffeur : ma longue natte a disparu, mes cheveux sont très courts et, comble de l'horreur, ils sont décolorés en blanc...

Je sens la panique totale et son impossibilité d'entrer en classe, même si les autres jeunes du groupe l'ont déjà fait. Après quelques instants de flottement, je décide de poser sur chaque table les cahiers des jeunes déjà entrés et celui de Stéphane qui, depuis quelques mois, a réussi à apprendre à lire à la grande joie de ses parents et a donc obtenu le statut de « lecteur » dont il est très fier. En agissant ainsi, je reprends celui de « maîtresse » dont il m'a gratifiée dès son arrivée. Cette intervention réussit à l'apaiser, et surtout, lui permet de franchir le palier et de s'installer à sa place. Quelques minutes plus tard, Stéphane me regarde enfin et m'interroge : « T'as plus ta natte ? »

Pourquoi un simple passage chez le coiffeur peut-il générer une telle angoisse ? Chez Stéphane, le signifiant renvoie à son opposé, sans produire de signification. Il y a pluralisation des signifiants-maîtres. Dans son texte *Deux destins pour le sujet : identifications dans la névrose et pétrification dans la psychose*, Alexandre Stevens revient sur cette singularité de la psychose : « Lacan situe le phénomène élémentaire psychotique comme « stagnant par rapport à toute dialectique » ou encore « fermé à

toute composition dialectique ». Ce qui met la psychose sous l'ordre du Surmoi dont il dit aussi que « *c'est une loi sans dialectique* ».

L'auteur conclut le texte en montrant la structure fondamentalement non dialectisable des rapports du sujet au signifiant dans la psychose : « *Il ne s'agit plus alors de croyance, [...], mais de certitude.* »²⁵⁷ Pour Stéphane, les femmes ont les cheveux longs, les hommes des cheveux courts, les jeunes ont des cheveux blonds ou bruns, les vieux ont des cheveux blancs : j'étais femme et jeune. Ce qui le perturbe, c'est le changement : je suis homme et vieux.

Cet état de fait aboutit, obligatoirement, à de gros problèmes d'identification. Néanmoins, l'apprentissage de la lecture a permis de stabiliser une identification particulière, celle de « *lecteur* », dont il est très fier. Cette nouvelle identification a débouché sur deux conséquences particulières. Tout d'abord, en me voyant distribuer les cahiers, et poser le sien sur une table, Stéphane s'est apaisé et est entré pour prendre place. Ensuite, celui-ci a réussi à interroger sur ce qui, maintenant, fait mystère pour lui : « *T'as plus ta natte ?* », qui cache bien entendu une autre interrogation. De la certitude, les filles ont les cheveux longs et les garçons ont les cheveux courts, qu'il n'interrogeait pas, en perce une autre. Il y a prise de parole

Dans la psychose, nous avons constaté que le sujet est plus parlé que parlant, c'est-à-dire qu'il est plus objet que sujet. Il s'agit donc pour nous à partir de cette position d'objet de l'enfant, de l'accompagner dans son acte qui l'amènera à se produire comme sujet, c'est-à-dire de prendre l'énonciation à son compte.

Les enfants psychotiques nous montrent combien il est difficile de vivre lorsque rien ne vient fonder la croyance en une parole qui permettrait de s'inscrire dans un monde et de donner assise à un rapport ajusté à la loi. Il est en demande de partenaires qui lui permettront de créer sa propre légende.

Comment *transmettre* au sujet psychotique la croyance en une parole possible d'un Autre réglé ? Nous entrons alors dans la problématique de la transmission et de son rapport à *la vérité*. La conception actuelle de l'enseignement, en promouvant *l'apprendre à apprendre*, a permis peu à peu d'éviter cette problématique. L'enseignant est tenu d'aider l'enfant à constituer lui-même son propre savoir. Les cours ne sont plus conçus pour apporter un contenu concret puisque c'est à "*l'apprenant*" d'être actif dans la construction de ses apprentissages et de produire son propre savoir. L'enseignant n'est plus là pour transmettre des savoirs.

²⁵⁷ STEVENS Alexandre, *Deux destins pour le sujet : identifications dans la névrose et pétrification dans la psychose*, Les feuillets psychanalytiques du Courtil n°2, 05/1990, p. 31

Cette position semble faire écho à ce que Jean-Paul Valabrega notait comme différence primordiale entre pédagogie et psychanalyse : « *La psychanalyse n'a certainement rien à voir, fondamentalement, avec la pédagogie. Elle en est même, dans une large mesure, le contraire, puisqu'elle substitue à la connaissance « toute faite », constituée, une connaissance « à faire » et constituante que l'on peut, par exemple, appeler vérité. Ou mythe... car la vérité participe du mythe, qui à cet égard se définir comme le carrefour du constituant et du constitué.* »²⁵⁸

Mais, en examinant cette position, nous serions tentés d'émettre une réserve. Ce que nous demandons à l'élève est de mettre à sa main un savoir déjà "constitué", bien loin du savoir "constituant". En refusant *la transmission*, ne laissons-nous pas l'enfant à ses certitudes ? Si transmission, pour nous, va de pair avec l'invention de savoir, elle nous oblige à affronter la vérité, et non de trouver un subterfuge pour l'éviter, pour faire faille et créer ainsi la possibilité d'un savoir transmissible.

De plus, ne passons-nous pas à côté de *la rencontre avec l'autre*, qui comme George Steiner le décrit si poétiquement dans *Extraterritorialité*, relève d'un combat qui va autoriser une dualité : « *Les légendes de la dénomination réciproque que nous trouvons à travers la terre entière (Jacob et l'Ange, Œdipe et le Sphinx, Rolland et Olivier), le motif du combat mortel qui ne cesse que lorsque les antagonistes révèlent leur nom ou se nomment l'un l'autre dans un échange d'identité certifiée, sans doute porteurs de la trace d'un long doute : qui suis-je, qui es-tu, comment savoir que nos identités sont stables, que nous n'allons pas couler dans « l'autre » comme le font les vents, la lumière et l'eau ?* »²⁵⁹

La pédagogie doit s'orienter vers une pratique de l'écoute et de la parole, et non vers une pratique du regard et de l'observation. C'est aussi ce qui peut rapprocher celle-ci de *l'art*. L'acteur sait cela : « *que la parole est ce qui montre le trou dans la matière, qu'elle ne remplit pas l'espace, que les mots ne s'entassent pas, ne s'ajoutent pas les uns aux autres, que la parole ne porte rien d'un corps à l'autre, mais qu'elle creuse.* »²⁶⁰

Valère Novarina ajoute : « *Quand nous parlons, il y a dans notre parole un exil, une séparation d'avec nous-même, une faille d'obscurité, une lumière, une autre présence et quelque chose qui nous sépare de nous. Parler est une scission de soi, un don, un départ.* »²⁶¹

Pour rapprocher la pédagogie de l'art, nous avançons qu'une *des fins* de la pédagogie est de permettre à l'enfant, au travers notre croyance en *la transmission*, d'oser *la rencontre*, seule susceptible de conduire à l'acte pédagogique.

²⁵⁸ VALABREGA Jean-Paul, *La psychanalyse savante*, L'Inconscient n°8, 1968, p. 23

²⁵⁹ STEINER George, *Extraterritorialité*, Paris, Calmann-Lévy, 2002, p. 43

²⁶⁰ NOVARINA Valère, *Le théâtre des paroles*, Pol, Paris, 1989

²⁶¹ *Ibidem*, p. 166

2.2.3. La jouissance et la langue

Lorsque l'on côtoie des enfants psychotiques, on est, avant toute chose, désarmé par des courts-circuits dans l'agressivité, des explosions dans le comportement, des phénomènes d'incohérence du corps et de l'expression, des modes de pensée qui peuvent divaguer – ne pas être emprunts de logique. Tous ces phénomènes inattendus viennent démontrer que quelque chose ne se réfrène pas – ne s'élabore pas chez le psychotique. Il semble qu'il y ait quelque chose de dérégulé (sans règles) d'un mode logique de pensée, de raisonnement. Les théories lacaniennes nous ont appris que cette dérégulation est de l'ordre d'une jouissance de la pensée. Celle-ci est ce mode inarticulé, indéterminé, qui ne prend pas d'orientation tolérable pour le psychotique dans son rapport à l'autre. La prise de parole pour un sujet s'articule sur la prise à son compte, et en son nom, de son être dans la structure. L'enfant psychotique ne trouve pas sa place part rapport aux autres, dans le lien social.

Nous avons relevé la problématique de l'Autre du psychotique. Comme nous l'enseignent Rosine et Robert Lefort, dans leur article « *De lalangue à l'Autre* », *l'Autre du psychotique est absolu. C'est du Un qui ne doit en aucun cas être décomplété puisque c'est sa présence et son existence qui sont en jeu dans le réel*²⁶². L'enfant psychotique nous confronte à la justesse de l'orientation donnée par Sigmund Freud et par Jacques Lacan qui met la lumière, non sur l'enfant lui-même, mais sur son Autre. La cause du malaise de l'enfant psychotique est chez son Autre.

Comme l'exprime si bien Virginio Baio, dans le cas de la psychose, *comment amener l'enfant à se laisser séduire par un autre Autre, qui serait une alternative à l'Autre dérégulé à la merci duquel il est, et ce pour parvenir à une domestication de la jouissance ?*²⁶³

Dans son livre « *La théorie comme fiction* », Maud Mannoni souligne que la recherche du *noyau délirant* chez le psychotique vise très souvent, en fait, à se débarrasser d'une parole qui gêne. Elle relève que, pourtant, cette démarche risque de nous rendre sourd à ce qui tente de se faire entendre et reconnaître dans une parole singulière : le "*langage normal*" fonctionne dès lors comme un mur.

Elle ajoute : « *La parole, il est vrai, à défaut d'un lieu pour la recevoir, peut être ressentie par le sujet comme intrusion persécutive. Loin d'aider à l'échange, elle inaugure alors une rupture, et se fait agent de séparation.* »²⁶⁴

²⁶² LEFORT Rosine et Robert, *De lalangue à l'Autre*, Série de la Découverte Freudienne, PUM, 1992, p.21

²⁶³ BAIO Virginio, *Orientation psychanalytique dans une institution pour enfants dits psychotiques*, Les feuillets psychanalytiques du Courtil n°4, 04/1992, p. 3

²⁶⁴ MANNONI Maud, *La théorie comme fiction*, Le champ freudien, Le Seuil, 1979, p.15

Ce que le psychotique nous demande, c'est non pas d'être compris, mais d'être accueilli dans la différence qu'il revendique. Comment ne pas être sourd à cette parole singulière? C'est la question primordiale que devrait se poser tout intervenant auprès d'enfants psychotiques et l'une des réponses est certainement d'en rechercher sa *singularité*.

Pour sa part, Eric Laurent dans son entretien sur « *La psychose ordinaire* »²⁶⁵ nous rappelle tout d'abord que Lacan, vingt ans après le Séminaire sur les psychoses, avait avancé que *ce n'est plus un privilège d'être fou*. Celui-ci souligne l'expression d'une volonté de ne plus aborder la question de la folie à partir d'un déficit, mais à partir d'un abord original du langage, volonté de saisir l'inconscient et ses modes de distribution dans les catégories du réel, du symbolique et de l'imaginaire : l'imaginaire, c'est le corps; le symbolique, ce sont les mots que l'on dit; le réel, ce sont les effets qu'a la jouissance sur le corps, les événements qui traversent ce corps pris dans une substance jouissante. Pour l'auteur, il y a dans l'œuvre de Lacan un tournant pragmatique : il met l'accent sur les discours qui sont des façons de faire, qui définissent le sens des mots, les usages dans une société donnée, au-delà des traditions.

L'inflexion de ce tournant pragmatique sur le programme de la recherche quant à la psychose ordinaire est cruciale : « *Il s'agit de savoir comment les sujets s'y prennent pour tenter de faire tenir ensemble le parasite langagier qui traverse leur corps et les événements extraordinaires dont ils ont à connaître à l'occasion. Comment trouver une cohésion sans le soutien de discours établis?* »²⁶⁶

Laurent précise que si les psychoses extraordinaires se révèlent par des troubles du comportement massifs, les comportements auxquels nous avons affaire dans la psychose ordinaire ne présentent souvent rien de tel. Ce qui est important, c'est la façon dont le sujet se définit lui-même, dont il parle de lui et, partant, se construit comme sujet dans un monde tout entier baigné de langage.

Il nous rappelle enfin que la forclusion dénuie le rapport à la langue, variante du « *ciel ouvert* » que Freud avait établi : « *Il n'y a plus les paravents, il n'y a plus les couvertures, il n'y a plus les assurances que donnait le fait que les mots veulent dire une chose, puisque en dernière instance le père l'a dit dans ces déclinaisons du Nom-du-Père et de la tradition. Là, il y a plutôt une conversation qui doit ne pas se fermer dans la clôture délirante mais permettre une ouverture, un cheminement sur le sens de l'expérience.* »

²⁶⁵ LAURENT Eric, « La psychose ordinaire », in *La clinique contemporaine à France Culture*, Emission diffusée en septembre 2006

²⁶⁶ *Ibidem*

Dans cet entretien, il nous invite à l'ouverture et à ne pas nous laisser enfermer « *dans la clôture délirante* ». La reconnaissance d'une parole singulière chez Mannoni et le cheminement sur le sens de l'expérience de Laurent indiquent l'obligation d'une meilleure compréhension du langage psychotique.

2.2.3.1. Ayoub et le hérisson

Ayoub, est arrivé dans ma classe à l'âge de 6 ans. Après une année de refus total de participer à quelque activité que ce soit, il est venu s'installer avec nous et a accepté d'écrire, mais uniquement avec un stylo rouge. A la fin de la deuxième année scolaire, il avait appris à lire, sans que je puisse véritablement expliquer comment. Ce matin, il a trouvé un livre à lire aux copains. C'est l'histoire d'un petit hérisson. Tous écoutent. Mais une des phrases du livre l'interrompt : « Pic ! Pic ! Pic ! J'ai plein de piquants... ». Ayoub reprend cette phrase à plusieurs reprises : « Pic ! Pic ! Pic ! J'ai plein de piquants... Pic ! Pic ! Pic ! J'ai plein de piquants... ». Il n'ira pas plus loin dans sa lecture. Il se lève, répète la phrase à l'infini et reprend ses gestes stéréotypés. Les copains s'éloignent.

Ayoub nous plonge au cœur de la problématique de la langue, qui sert, à bien autre chose qu'à communiquer. Il nous révèle aussi, ce qu'Alain Courbis appelle, *l'incessante insistance de lalangue*.

Rosine et Robert Lefort nous rappellent que « *même si la source du babil est son entendu de la parole de l'Autre, ce n'est évidemment pas de communication qu'il s'agit, mais de ce que Lacan a appelé lalangue, dont le caractère principal n'est ni la communication, ni le sens évidemment, mais la jouissance, avec le caractère autiste qui y est lié, jouissance qu'on peut bien qualifier de jouissance de l'être et qui va marquer initialement le rapport du petit sujet au signifiant* »²⁶⁷.

Nous pouvons donc concevoir qu'une des manières dont le langage émerge au départ chez un être humain soit la forclusion. Cette manière, liée à la donne structurale familiale, peut se faire sans l'appui du Nom-du-Père, sans la croyance au père. Dès lors cette manière est liée à des éléments non standards. La Convention d'Antibes sur *La psychose ordinaire* nous donne plusieurs pistes quant à l'émergence du langage et de la fonction de *lalangue*. En particulier Jacques-Alain Miller montre comment le concept de langage chez Lacan se décompose à partir du Séminaire XX, en deux parts : *lalangue* et le lien social²⁶⁸.

Si le langage est une structure dont nous pouvons étudier les lois de composition, elle véhicule également, de façon invisible, la norme sociale. Le langage est le produit

²⁶⁷ LEFORT R et R, *L'accès de l'enfant à la parole*, Bulletin du Groupe Petite Enfance, N°10, janvier 1997, p.19

²⁶⁸ COLLECTIF, *La psychose ordinaire, La Convention d'Antibes*, Agalma Le Seuil, 1999, p. 335

d'une opération de maîtrise. Il note que, sous le langage normé, qui passe essentiellement par l'écrit, il y a l'entendu, les malentendus infantiles sur *lalangue*, les homophonies, les significations investies, les sens jouis, qui aimantent *lalangue*.

Comment l'enfant s'extirpe-t-il de *lalangue*, comment passe-t-il du bonheur de *lalangue* à l'habitat dans le langage ? Que nous apprend l'enfant psychotique dans ce refus d'entrer dans la langue de l'Autre ? Et quelles en sont les conséquences sur l'apprendre ?

Miller pose la question de savoir d'où émerge le Un du signifiant-maître. Il y a là une sorte de cercle infernal : le Un émerge du lien social, de la conversation généralisée, de « *la routine propre à la relation sociale* » ; c'est le lien social et la conversation qui fixent le sens commun. Mais d'un autre côté, il faut du Un pour qu'il y ait lien social.

Au niveau de *lalangue*, personne ne confère jamais le même sens à un mot, chacun a sa langue privée, sa langue pulsionnelle, sa langue investie libidinalement. C'est à partir du signifiant en tant qu'il est déjà là, à partir de l'Autre du signifiant que chacun fait sa langue avec ses investissements singuliers. Jacques-Alain Miller poursuit en indiquant que le psychotique est atteint au niveau du lien social, au niveau de l'Autre, au niveau du Nom-du-Père, et de ce fait, il reste corrélativement plus connecté à sa *lalangue*²⁶⁹.

Eric Laurent, de son côté, note que pour la psychose, l'état de fonctionnement de *lalangue* est d'emblée décrochée de toutes illusions du fonctionnement normé, commun, standard²⁷⁰. Le sujet psychotique montre que nous pouvons construire une langue privée, traversée par une signification particulière. La *lalangue*, note Lacadée, c'est quand « *le mot est une chose à moi* », le langage, c'est quand le mot est le meurtre de la chose.²⁷¹

« *La question de comment le maître met la main sur lalangue n'est autre que celle comment le Un vient à saisir lalangue, à la rebriser, à l'articuler, de comment le maître s'y incarne, y prend corps.* »

2.2.3.2. Mélanie et ses [keti]

[keti]! Mélanie, 7 ans m'interpelle en classe. Rafaël, même âge, lève les yeux au ciel, très agacé : "Elle ne s'appelle pas Kathy, elle s'appelle Michèle!". Mélanie reste pensive. Pour elle, toutes les femmes sont [keti]. Arrivée depuis peu dans ma classe, cette petite fille, grosse comme une liane, qui n'hésite pas à ramper sous une barrière dérangeante, ne nous concède que quelques mots reconnaissables : « Maman », « Papa », « lapin » et quelques néologismes dont [keti]. Toutes les femmes sont [keti].

²⁶⁹ Ibidem, p. 337

²⁷⁰ Ibidem, p. 343

²⁷¹ LACADÉE Philippe, *Le malentendu de l'enfant*, Payot, 2003, p.104

Mélanie hésite. Le problème, c'est qu'elle aime vraiment beaucoup Rafaël. "Hé", me lance-t-elle. Je m'approche, lui prend la main pour lui montrer que ce "hé" me convient très bien. Rafaël ne réagit pas. Tout va bien. Petit mot, grande trouvaille, grande concession.

Mélanie nous présente l'immense difficulté d'entrer dans la langue de l'Autre. Philippe Lacadée revient sur ce choix particulier que Lacan nous a appris à qualifier de « *choix forcé* », impliquant que « *si l'être humain veut se représenter auprès de l'Autre, il doit en passer par son aliénation identificatoire à l'ordre symbolique – à cet Autre déjà-là qui lui préexiste* ». L'auteur souligne qu'il revient alors au sujet « *de plaider sa cause auprès de l'Autre, seule façon pour lui de vérifier comment il a consenti à ce qui le cause. [...] Là où c'était le malentendu je dois me faire entendre et c'est de ça dont je réponds* ». ²⁷²

Mais comment plaider sa cause auprès d'un Autre absolu et comment s'en faire entendre ?

Dans le séminaire III sur « *Les psychoses* » ²⁷³, Lacan revient sur ce qu'il appelle le « *mot de l'énigme* », qu'est le néologisme et « *la formule qui se répète* », qu'il nomme « *ritournelle* », à la fois pour les opposer et à la fois pour les réunir dans leurs conséquences.

Il souligne, tout d'abord, que le langage psychotique est « *un langage où certains mots prennent un accent spécial, une densité qui se manifeste quelquefois dans la forme même du signifiant, lui donnant un caractère franchement néologique.* » ²⁷⁴ Pour lui, « *la signification de ces mots ne s'épuise pas dans le renvoi à une signification. (...) Le malade souligne lui-même que le mot fait poids en lui-même* ». Il lui oppose « *la formule qui se répète* » : « *(...) la formule qui se répète, qui se réitère, qui se serine, avec une insistance stéréotypée. C'est ce que nous pourrions appeler, à l'opposé du mot, la ritournelle.* »

Puis, il les réunit en ajoutant ceci : « *Ces deux formes, la plus pleine et la plus vide, arrête la signification, c'est une sorte de plomb dans le filet, dans le réseau du discours. Caractéristique structurale à quoi, dès l'abord clinique, nous reconnaissons la signature du délire.* »

Cette notion sera reprise par Marie-Claude Sureau dans son texte « *La lettreuse* » ²⁷⁵ Elle nous rappelle tout d'abord que le néologisme seul ne signe pas

²⁷² LACADÉE Philippe, *Le malentendu de l'enfant*, Editions Payot, Lausanne, 2003, p. 173

²⁷³ LACAN Jacques, *Séminaire III : Les psychoses (1955-1956)*

²⁷⁴ *Ibidem*, Séance du 30 novembre 1955, p. 68

²⁷⁵ SUREAU Marie-Claude, « *La lettreuse* », in *La conversation d'Arcachon*, IRMA, Agalma, 1997, p.50

forcément une structure psychotique, et que leur absence dans un délire ne veut pas dire que le patient ne soit pas psychotique. Mais elle note aussi que pour Lacan, les néologismes, souvent « *en miroir* » et les formules serinées, souvent inversions imaginaires, « *sortes de transitivisme incessant* », sont à repérer dans la psychose.

Il est à remarquer que ceux-ci font songer aux deux aspects du langage développés dans la notion de « *point de capiton* » avec d'un côté la parole non vide qui tend à se confondre avec le trait d'esprit (*Witz*) et de l'autre le « *ronron du moulin à paroles* », avec cette différence que, dans ce cas-là, il y a arrêt de la signification dans le réseau du discours.

Mais cette différence est-elle si simple à cerner?

2.2.3.3. *Adrien et les papillons*

Adrien sait lire maintenant. Ce matin, je lui propose un exercice que je pense « simple ». Il doit lire une phrase et entourer le dessin qui correspond au texte. La phrase est « Le papillon est posé sur la fleur ». Deux images sont proposées : l'une avec un papillon posé sur une fleur, l'autre avec un papillon volant largement au-dessus de la fleur. Adrien lit la phrase sans difficulté, mais lorsqu'il doit choisir entre l'image A ou l'image B, je vois la panique l'envahir et j'entends presque son désarroi. Il fixe l'image où le papillon est censé être posé sur la fleur. Adrien, sans me regarder, commence alors un long monologue totalement délirant.

J'interviens en lui expliquant qu'effectivement le choix est difficile, que les images sont mal faites. Je ressens un immense soulagement chez lui et je lui proposerai de nouveau l'exercice montrant deux images totalement différentes : l'une avec le papillon posé sur la fleur, l'autre avec un chien couché devant sa niche. Il le fera sans hésitation. Le problème, dans le premier exercice, ne réside donc pas dans la compréhension de la phrase, mais dans la proximité des deux images.

Dans de nombreuses réunions institutionnelles, la question de l'apprentissage de la lecture à un enfant psychotique est souvent abordée avec cette question sous-jacente, pleine de non-dits : « *Il comprend ce qu'il lit ?* »...

Adrien nous convainc que la problématique n'est pas prise dans le bon sens. Celui-ci semble véritablement menacé par cet exercice. L'apparition d'une séquence délirante en est la preuve. Contrairement à ce que nous pouvons croire, le registre du « sens » - « comprendre », « faire comprendre », « trouver un sens » - comporte par définition une dimension sans limite.

Nous sommes pris dans un renvoi qui ne connaît pas de point d'arrêt. Alfredo Zenoni parle de halo d'obscurité : « *Expliciter le sens d'une phrase suppose de recourir à*

*une autre phrase, laquelle doit à son tour être interprétée par une phrases ultérieure et ainsi de suite, sans fin. Avec le sens, on entre dans un registre qui comporte toujours, structurellement, un non encore compris, un non encore explicité, qui laisse poindre une aura de flou, un halo d'obscurité. »*²⁷⁶

Et celui-ci est suffisamment perturbant pour introduire, chez Adrien, une phase délirante. Le délire est une reconstruction particulière et adaptée d'un réel insupportable. Il comble un vide. Freud dans son texte « *Névrose et psychose* » nous avait montré la voie : « *En ce qui concerne les délires quelques analystes nous ont appris que la folie y est employée comme une pièce qu'on colle là où initialement s'était produite une faille dans la relation du moi au monde extérieur. Si la solution du conflit avec le monde extérieur ne nous apparaît pas encore avec plus de netteté qu'elle ne le fait maintenant, c'est que dans le tableau clinique de la psychose les manifestations du processus pathogène sont souvent recouvertes par celles d'une tentative de guérison ou de reconstruction* ». ²⁷⁷

Freud insiste sur le rôle de la construction délirante comme « *tentative de guérison* ». Pour Michel Lapeyre²⁷⁸, elle contribue à établir une forme d'homéostasie dans les rapports à la réalité : « *Il ne s'agit pas de pousser au délire ou de l'encourager, mais de le reconnaître pour ce qu'il est : non pas l'effet mécanique d'un dysfonctionnement, mais à l'instar du symptôme dans la névrose, un mode de résolution qui pare au pire, fût-ce au prix d'un certain ravage.* »

Pour l'auteur, ce point de vue oblige à changer quelque chose à la politique d'accompagnement du psychotique, car *l'homéostasie* est proche du terme de stabilisation. Il précise que celle-ci résulte d'une *formation symptomatique*. Il y a donc l'idée selon laquelle la formation d'un symptôme est ce qui permettrait la véritable stabilisation du sujet. Celle-ci indique un état provisoire qui suggère un équilibre, mais aussi sa fragilité.

Pour sa part, dans le *Discours de Rome* en 1958, Lacan indique : « [...] *le problème est celui des rapports dans le sujet de la parole et du langage. Trois paradoxes dans ces rapports se présentent dans notre domaine* ». Les paradoxes indiqués correspondent à trois sujets : le sujet névrosé, le sujet de la civilisation scientifique, le sujet psychotique.

Lacan précise : « *Dans la folie, quelle qu'en soit la nature, il nous faut reconnaître d'une part la liberté négative d'une parole qui a renoncé à se faire reconnaître [...]*

²⁷⁶ ZENONI Alfredo, *Comment s'orienter dans le transfert*,

²⁷⁷ FREUD Sigmund, *Névrose et psychose*, op.cit., p.285

²⁷⁸ LAPEYRE Michel, *Cliniques freudiennes. Cinq leçons*, Paris, Anthropos, 1996, p. 89

d'autre part la formation singulière d'un délire qui [...] objective le sujet dans un langage sans dialectique »

Les enfants psychotiques sont des sujets qui refusent de rentrer dans la norme commune. Ce refus, il faut, dans un premier temps, l'accepter. Celui-ci, même s'il est issu d'un choix forcé, est d'importance car il permet de ne pas « ranger » le sujet du côté du déficit ou de la déficience mais plutôt de mettre l'accent sur une dynamique que le sujet utilise pour se défendre face à un environnement catastrophique pour lui et contre la menace que représente toute relation.

Nos Institutions ont, pour l'instant, eu la chance de pouvoir mettre la norme à l'écart et de nous permettre, à nous enseignants, d'inventer une nouvelle éthique de l'apprendre, un autre *savoir-y-faire*. Mais cela pour combien de temps ? Il reste évident que la normalisation généralisée, à laquelle l'enfant participe, exerce un effet destructeur.

La norme s'impose peu à peu, avec un discours de vérité difficilement contestable. La norme et ses concepts de « vérité » ont peu à peu introduit ce qu'Eric Laurent nomme « la machine évaluatrice ». Dans son livre « *Lost in cognition* »²⁷⁹, l'auteur montre à quelle folie conduit cette machine évaluatrice, dès qu'elle s'applique au sujet du symptôme. Selon lui, ce que l'on obtient, en suivant cet impératif de protocoles et de quantifications, c'est un résultat paradoxal : le symptôme du sujet étant exclu, ce dernier fait sans cesse retour sous la forme d'un réel particulier, ce qui transforme l'argument de l'efficacité immédiate en une véritable hémorragie de recours. Cela tend à mettre de plus en plus en péril la viabilité du système promu par les politiques actuelles.

Les deux premières parties du livre de Laurent, intitulées « *Une évaluation impossible* » et « *Psychanalyse et cognitivisme* », décrivent les impasses actuelles des pratiques orientées par l'idéal d'objectivité et gouvernées par cette machine anonyme. La psychanalyse oppose à l'objectivité anonyme la dimension de l'objet particulier, objet cause du désir mais aussi objet plus-de-jouir.

En 1960, Lacan lançait : « A la vérité, il n'est pas forcé que l'homme soit éduqué. Il fait son éducation tout seul. »²⁸⁰ Ce que ces années d'enseignement, auprès d'enfants psychotiques, m'ont appris, c'est que l'enfant est loin d'être inactif. Il cherche à se soustraire d'un Autre trop consistant, à n'être pas tout en son pouvoir. Il vise à l'entamer, à ouvrir une faille : c'est à cela que lui sert son symptôme. Les symptômes doivent se lire comme des solutions décidées et non comme des déficits à corriger d'urgence.

²⁷⁹ LAURENT Eric, *Lost in Cognition*, Paris, Editions Cécile Default, 2008

²⁸⁰ LACAN Jacques, *Le triomphe de la religion*, Paris, Seuil, 2005, p.71

Cette orientation particulière nous renvoie à l'éthique de la psychanalyse : ne pas chercher à modifier la structure, mais aborder le rapport du sujet à la jouissance. Il me semble que, dans mon travail, dire « *non* » à la jouissance est une position importante à tenir.

A ce propos, Eric Laurent dit : « *Avec l'autiste, pas de maternage, pas de voie éducative, mais une troisième voie, accepter le transfert, tout en faisant régulièrement barrière à la jouissance. Ce "non" à la jouissance ne consiste pas forcément à verbaliser, c'est aussi bien refuser à un moment donné les crises, l'envahissement de l'excitation par l'interprétation. Le "non", lorsque l'enfant s'est pris d'une excitation mortifère, a besoin d'être soutenu y compris par la présence du corps de l'Autre. Cela permet l'instauration d'une métonymie, d'un glissement d'un objet à un autre autour d'un trou [...] L'interprétation, en somme c'est le "non".* »²⁸¹

Celle-ci nous conduit donc obligatoirement vers la problématique de *l'interprétation*. La psychanalyse peut-elle nous orienter ? La thèse de Lacan dans la dernière partie de son enseignement est que le dire est un acte. Il fait du langage une matérialité qui change la réalité du sujet et, à partir de 1970, il dira que le langage est aussi jouissance. La psychanalyse n'est pas une machine à interpréter, à donner du sens, c'est une *praxis* du dire, une pratique du dire qui s'approche au plus près de ce que le sujet ne peut pas dire. La possibilité de dire dans la psychanalyse inclut l'impossible à dire, il le cerne et s'en *écrante*, formule utilisée par Lacan dans la première version de la Proposition de 1967, concernant les deux partenaires et incluant à la fois les termes d'écran et de cran.

C'est ce qui écarte la psychanalyse de la morale, de la psychologie, qui au contraire essaient d'inscrire le sujet dans des séries de jugements prévisibles qui le fixent. L'interprétation n'a pas à dire ce qui est, mais à viser ce qui manque à exister pour un sujet afin qu'il puisse s'en emparer ou non. S'adresser au sujet dans l'intervalle à venir, à ce qui cause son désir et non pas au moi qui le scelle à ses identifications. Le bien dire de l'interprétation s'adresse au sujet non encore advenu. Lacan, dans son effort de théoriser les pouvoirs de la parole au plus juste, ira vers le hors-sens et non pas vers le non-sens comme limite du dire. C'est parce que tout ne peut pas se dire que Lacan cerne ce qu'il nomme un bien dire, un dire juste.

L'interprétation nous ouvre la voie du bien dire, loin du tout dire qu'une parole qui se prend, mais ne s'apprend plus, impose. Une des fins de la pédagogie est de permettre à l'enfant, à travers la singularité de son symptôme, d'inventer une solution de savoir, bien loin d'un discours de vérité que la norme suscite, et seule voie pour qu'un acte pédagogique puisse advenir.

²⁸¹ LAURENT Eric, *Réflexions sur l'autisme*, Bulletin du Groupe petite enfance, 10, janvier 1997, p.44-45

2.3. Une entité paradoxale : l'autisme

François-Xavier, 11 ans maintenant, autiste mutique, pénètre dans ma classe. Seul...Mauvais signe...Son casque sur la tête, seul rempart que nous ayons trouvé, en catastrophe, devant la violence qu'il déchaîne sur lui-même depuis quelques jours. Le bruit est mat, incomparable.... D'un seul coup de poing, il vient de se casser le nez... Je reste désespérée et impuissante. La semaine suivante, lorsque j'entre dans ma classe, qui est restée ouverte, avec un groupe de jeunes, nous trouvons François-Xavier en train de déféquer au beau milieu de la pièce. Il quittera l'établissement quelques jours plus tard...

Celui-ci était arrivé à l'âge de 6 ans et avait, pour seule activité visible, l'habitude de retirer une de ses chaussures et de l'agiter devant son visage. Comme il s'était tout d'abord apaisé, sa mère avait entrepris, certains soirs après l'IME, une démarche auprès d'une orthophoniste pour une des valeurs sûres de l'époque : la « communication facilitée ». J'avais régulièrement de longs poèmes à lire, signés « François-Xavier », avec toujours le même regret de la part de la mère : « que je n'utilise pas, en tant qu'enseignante, une telle méthode... » Mais, l'arrivée de la puberté a démultiplié ses angoisses et passages à l'acte. Et son retrait de l'Institution pour un internat.

Dans leur texte *La signification de l'autisme*²⁸², Marie-Jean Sauret et Christiane Alberti pose cette question majeure : « Pourquoi le sujet autiste incarnerait-il ce qui pour notre monde moderne est si insupportable, au point qu'il devienne un problème de société, voire de civilisation ? »²⁸³

De plus, les auteurs s'interrogent sur l'entêtement voire la passion des psychologues à étudier et éduquer l'autiste : « La psychologie tente de réitérer avec ledit autiste l'opération réussie avec la promotion du Quotient Intellectuel : personne ne sait encore bien ce qu'est l'intelligence pour un psychologue, sauf qu'elle permet de définir un individu tel qu'il puisse accumuler les connaissances à l'instar de n'importe quelle marchandise. [...] . Evoquer les préoccupations scientifiques de la psychologie en matière d'autisme ne signifie pas, en effet, que cet intérêt soit strictement désintéressé. [...] la considération de l'autisme pourrait bien nous renseigner sur le traitement du sujet dans le lien social contemporain. »²⁸⁴

²⁸² SAURET M.J. et ALBERTI C., *La signification de l'autisme*,

²⁸³ *Ibidem*, p.35

²⁸⁴ *Ibidem*, p.35

2.3.1. Un intérêt singulier

Dans un autre texte, *L'intérêt de l'autisme*, Marie-Jean Sauret et Christiane Alberti posent la problématique de celui-ci : « *L'intérêt est d'abord mass-médiatique : cinéma (depuis *Rain man*), émissions de télévision, reportages, romans et même autobiographies ou récits d'autistes, se disputent notre attention. Il est ensuite politique : trois rapports [...] et un vote du parlement sont survenus ces dernières années. Cet intérêt constitue un phénomène social grandement animé par les associations de parents que les enfants autistes savent mobiliser plus que d'autres. Mais l'intérêt est surtout théorique : les publications scientifiques et de vulgarisation sur l'étiologie de l'autisme le disputent à celles sur les méthodes d'éducation.* »²⁸⁵

Il est évident que cet intérêt, en incluant les méthodes éducatives, oblige à une réflexion renouvelée sur « *l'apprendre* ». Mais les auteurs ajoutent : « *Heureusement des psychanalystes – toutes tendances confondues – rappellent que cet intérêt est aussi clinique.* »²⁸⁶

Quelle est la source de cet intérêt ? Et quel en est son impact sur « *l'apprendre* » ?

2.3.1.1. De la maladie mentale au handicap

Dans son article « *Réflexions sur l'autisme* »²⁸⁷, le psychanalyste Eric Laurent remarque qu'il serait bon de « *délivrer l'autisme de l'assujettissement au terme "d'autisme"* ». Immense défi...L'autisme, dans sa définition, comme dans sa prise en charge, traverse une « *crise d'identité* » : les modèles qui ont présidé à la découverte de celui-ci et à sa prise en charge se sont vus remis en cause. Le tapage médiatique actuel brouille encore un peu plus les cartes.

Il est évident que cette reclassification, soutenue par certaines associations de parents, de plus en plus influentes, impactera sur la problématique du système éducatif qui se veut inclure les TED. Et si cette inclusion, en posant les vrais problèmes de la « *différence* » devenait une chance pour un système éducatif en plein désarroi ?

²⁸⁵ SAURET M.J. et ALBERTI C., *L'intérêt de l'autisme*, Bulletin Groupe Petite Enfance n°10, 01-1997, p. 119

²⁸⁶ *Ibidem*

²⁸⁷ LAURENT Eric, *Réflexions sur l'autisme*, Bulletin du Groupe Petite Enfance, CEREDA, janvier 1997

L'autisme infantile n'a été formellement décrit qu'en 1943, même si, selon Normand Carrey²⁸⁸, c'est à Jean-Marc Itard, en 1828, que nous devons l'une des premières descriptions de celui-ci. Léo Kanner l'a défini à partir de 11 cas d'enfants âgés de 2 ans et demi à 8 ans²⁸⁹. Il décrivait, entre autres, une inaptitude des enfants à établir des relations normales avec les personnes, tout en insistant sur l'impression qu'ils donnaient d'être intelligents.

La même année, Hans Asperger proposait une description clinique presque identique : « *Dans de nombreux cas, la caractéristique la plus flagrante est le manque d'intégration dans le groupe social, mais dans d'autres ce manque est compensé par une originalité particulière de la pensée et du vécu, qui peut mener, par la suite, à des capacités exceptionnelles* »²⁹⁰

Dans les années 1950 – 1970, le DSM-II²⁹¹ et la CIM-8²⁹² regroupaient tous les troubles psychotiques, y compris l'autisme, dans la catégorie générale des « schizophrénies de l'enfance », donc le champ de la maladie mentale.

Mais, à la suite des travaux de Kolvin²⁹³ (1971) et de Rutter²⁹⁴ (1972) des frontières diagnostiques précises sont établies entre l'autisme, la schizophrénie et les autres psychoses. L'expression « trouble du développement » a été introduite pour la première fois en 1980 dans le DSM-III à partir des travaux de Rutter et depuis 1993, date de la publication de la CIM-10, l'autisme est devenu un syndrome aux contours flous classé dans la catégorie des troubles envahissants du développement (TED), donc dans le champ du handicap.

De même, en France, la circulaire de 1995²⁹⁵ fait passer l'autisme du champ sanitaire au champ médico-social. De la maladie mentale, l'autisme devient un handicap et se trouve situé du côté du déficit cognitif.

Il est à noter toute fois que la catégorie TED n'est introduite dans la classification française²⁹⁶ qu'en 2000 et, le compte rendu des débats de la séance du 3 mars 2009 du

²⁸⁸ CARREY Normand J., *Itard's 1828 mémoire on Mutism caused by a lesion of the intellectual functions : a historical analysis*, J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 1995, 34(12) : 1655 - 1661

²⁸⁹ KANNER Léo, *Autistic disturbances of affective contact*, Nervous Child, 1943, 2 : 217 - 250

²⁹⁰ ASPERGER Hans, *Die autistischen Psychopathen im Kindesalter*, Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 1944, 117 : 76 - 136

²⁹¹ DSM : Diagnostic and Statistical Manual est un outil de classification poursuivi aux Etats-Unis pour essayer de définir plus « précisément » les troubles mentaux.

²⁹² CIM : Classification Internationale des Maladies est publiée par l'OMS pour l'enregistrement des causes de morbidité et de mortalité touchant les êtres humains à travers le monde.

²⁹³ KOLVIN Israel, *Studies in the childhood psychoses*, Br J Psychiatry, 1971, 118 : 381 - 419

²⁹⁴ RUTTER M., *Childhood schizophrenia reconsidered*, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 1972

²⁹⁵ Circulaire 95-12 du 27 avril 1995 relative à la prise en charge des enfants, adolescents et adultes autistes

²⁹⁶ CFTMEA-R2000 : Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent. Les TED sont mis entre parenthèse après les « Psychoses précoces ». Cette classification a la particularité de conserver

Sénat prouve les difficultés rencontrées. Marie-Thérèse Hermange, sénatrice, interpelle, dans la question n°387, la ministre de la santé et des sports en ces termes : « [...] *l'approche éducative de l'autisme n'est pas encore suffisamment développée et reconnue. [...] Par ailleurs, comment se fait-il que la France, condamnée par le Conseil de l'Europe en 2004, ne reconnaisse toujours pas l'autisme de manière conforme aux critères de l'organisation mondiale de la santé, l'OMS ?* »

La sénatrice s'émeut « *du retard de la France dans la prise en charge de ce handicap que constitue l'autisme* ». Ce à quoi, elle ajoute : « *De nombreuses associations de familles de personnes autistes sont inquiètes, ainsi que l'attestent les nombreux courriers que nous recevons.* ».

En mars 2012, la HAS²⁹⁷ et l'Anesm²⁹⁸ ont publié un rapport concernant la prise en charge des enfants autistes²⁹⁹. Deux remarques sont à noter à la lecture de celui-ci :

- Tout d'abord, une recommandation importante : « *Par ailleurs, il est recommandé aux parents d'être particulièrement prudents vis-à-vis d'interventions présentées comme permettant de supprimer complètement les manifestations des TED* »³⁰⁰

Nous restons songeurs en lisant ces quelques lignes, car sur le site de la HAS, présentant ce rapport, nous relevons : « *Les familles et les enfants pourront par exemple adopter, avec l'ensemble des professionnels concernés, des interventions fondées sur l'analyse appliquée du comportement dites ABA [...]* » Or, il suffit de regarder le site de cette méthode³⁰¹ pour y trouver, entre autres, ceci : « *Lorsqu'un comportement est inapproprié ou problématique, il est important de pouvoir le réduire ou l'éliminer* ».

De plus, enseignant depuis près de 30 ans auprès d'enfants autistes, j'émetts quelques doutes sur le fait que l'enfant « *adopte* » quelque méthode que ce soit...

- Ensuite, on peut lire à la page 27 de ce même rapport :

« *Interventions globales non consensuelles :*

L'absence de données sur leur efficacité et la divergence des avis exprimés ne permettent pas de conclure à la pertinence des interventions fondées sur :

- *les approches psychanalytiques ;*
- *la psychothérapie institutionnelle. »*

certaines approches propres à la psychanalyse tout en les intégrant à une démarche psychiatrique. Il est à noter que sur le site Autisme-France, on peut lire que la CFTMEA n'existe qu'en France, qu'elle n'a pas été reconnue par les scientifiques du reste du monde et que les diagnostics « sérieux » sont à établir à partir de la DSM4 ou la CIM10...

²⁹⁷ Haute Autorité de Santé

²⁹⁸ Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux.

²⁹⁹ Méthode Recommandations par consensus formalisé, *Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*, Mars 2012

³⁰⁰ *Ibidem*, p. 23

³⁰¹ www.abaautisme.org

Enfin, le 2 mai 2013, sur RMC, la ministre déléguée aux personnes handicapées et à la lutte contre l'exclusion, en présentation du Troisième Plan Autisme, précisait les orientations choisies : « *Nous allons créer des places spécifiques pour l'autisme. [...] Tous les établissements existants auront des postes s'ils s'ouvrent aux méthodes modernes de traitement de l'autisme. Au moins, la société ouvre les yeux.* »

Sur le site du journal Le Parisien, nous pouvions lire, le même jour, cet entretien donné par Madame Carlotti : « *En ouvrant ce dossier, j'ai trouvé une situation conflictuelle, un climat très tendu. [...] En France, depuis quarante ans, l'approche psychanalytique est partout, et aujourd'hui elle concentre tous les moyens. Il est temps de laisser la place à d'autres méthodes, pour une raison simple : ce sont celles qui marchent. [...] que les choses soient claires : n'auront les moyens pour agir que les établissements qui travailleront dans le sens où nous leur demandons de travailler* ».

L'orientation est donc nette et précise : ce plan a donné la primeur à l'approche comportementale et développementale. La ministre a d'ailleurs déclaré sur RMC : « *L'autisme n'est pas une maladie, c'est un handicap* ». Et nous pouvons lire en introduction du Troisième Plan Autisme³⁰² : *L'autisme, un handicap fréquent*.

Mais nous pouvons cependant lire à la page 101 de ce même plan : « *Il conviendra cependant, pour faire progresser le domaine de ne pas isoler la recherche sur l'autisme de la recherche sur les maladies du cerveau et du développement en général et d'inclure cette recherche dans celle qui est développée dans le domaine des neurosciences, de la psychiatrie, des sciences cognitives, et des sciences de l'homme et de la société* » ou à la page 103 : « *Mettre en place des études médico-économiques de nature à mesurer le coût des maladies à spectre autistique, évaluer l'impact de la mise en place des nouvelles mesures diagnostiques, thérapeutiques et préventives* ».

La lecture de ce Troisième Plan Autisme nous renforce dans la seule certitude que nous avons acquise après trente années passées auprès d'enfants autistes : le *pas sûr du tout* ! Mais, comme le rappelle Brigitte Chamak, *l'hypothèse génétique de l'autisme jouit depuis plusieurs années d'un large soutien des institutions, des associations de parents autistes et des chercheurs*³⁰³. L'auteure ajoute : « *Les investissements financiers ont été très importants.* »³⁰⁴

Il est à noter que l'autisme est maintenant divisé en deux : l'autisme non-syndromique, dont la cause génétique est non visible et l'autisme syndromique, dont l'anomalie génétique est visible. Il est beaucoup plus difficile de trouver la proportion

³⁰² <http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/plan-autisme2013>

³⁰³ CHAMAK Brigitte, *L'autisme : surestimation des origines génétiques*, Médecine/Sciences, n°6-7, juin-juillet 2010, p. 660

³⁰⁴ *Ibidem*

exacte entre les deux, mais il semble évident que le deuxième est largement minoritaire. Mais ce qui n'est jamais contesté, c'est *l'hétérogénéité* des causes de l'autisme.

Au-delà de toute cette problématique, il reste évident que certaines associations de parents, se disant maltraités et culpabilisés à outrance, ont lancé une offensive avec pour seul objectif de casser tout lien entre autisme et psychanalyse. Ce plan, et les diverses interventions de Madame Carlotti, montrent que celle-ci a parfaitement bien fonctionné et que cette offensive s'oriente aussi vers une certaine forme d'institution.

Notre profonde conviction est que cette conception de prise en charge de l'enfant autiste promeut *l'action pédagogique*, en totale opposition avec *l'acte pédagogique*. Nous tenons aussi à souligner l'immense danger que représente cette conception, qui sous les abords d'une grande ouverture, ne représente qu'un danger potentiel pour *la pédagogie* et son désarroi actuel. Nous en présenterons les caractéristiques.

2.3.1.2. Haro sur la psychanalyse

Il est évident que depuis quelques années, les parents d'enfants autistes s'éloignent de la psychanalyse, lui reprochant de les culpabiliser. Mais il est aussi malheureusement évident qu'ils n'ont pas toujours tort. Voici ce que nous expose Anna Freud dans son texte *Perdre et être perdu* : « *Ce n'est que lorsque les sentiments des parents sont inefficaces ou sont trop ambigus, ou que l'agression est plus efficace que leur amour, ou que les émotions de la mère sont provisoirement concentrées ailleurs, que les enfants ont non seulement le sentiment d'être perdus mais qu'ils se perdent réellement.* ».

Cette idée que les parents pouvaient être toxiques pour leur enfant, que ce soit par excès d'amour ou par privation d'amour, nous la retrouvons constamment dans l'œuvre d'Anna Freud de 1920 à 1930, comme dans celle d'August Aichhorn. Nous lisons aussi sur tous les sites de l'autisme l'expression « *mère-frigidaire* » attribuée en premier lieu à Léo Kanner et qui aurait été repris par Bruno Bettelheim.

Mais il n'en reste pas moins évident que de jeter l'anathème sur la psychanalyse à partir d'une seule expression que nous retrouvons sur tous les sites « *autistes* » nous apparaît un peu caricatural. Jacques Lacan, dans ses « *Deux notes à J. Aubry* » d'octobre 1969³⁰⁵ nous oriente dans une autre direction pour les fonctions de la mère et du père : « *De la mère en tant que ses soins portent la marque d'un intérêt particularisé, le fût-il par la voie de ses propres manques. Du père en tant que son nom est le vecteur d'une incarnation de la Loi dans le désir.* »

³⁰⁵ LACAN Jacques, *Deux notes à Jenny Aubry*, 10-1969

Éric Laurent, dans son texte « *Institution du fantasme, fantasmes de l'institution* »³⁰⁶ reprend ces idées fondamentales pour nous parler de l'institution familiale et du rôle de la mère : « *Une mère est essentielle en tant qu'elle fait obstacle à la mère idéale.* »

Ces mots de Laurent soulignent que tout ce qui pourrait réduire la mère à une fonction idéale produit des effets catastrophiques. « *Ce qui fait le danger de toutes les communautés-(...)- c'est qu'elles fonctionnent à coup d'idéaux et qu'on essaie précisément de mettre au point des mères en tant qu'elles pourraient tout pour tous.* »

Que cache ce haro actuel sur la psychanalyse ?

L'histoire de la civilisation occidentale, et la conception de l'homme qui en découle, est tout d'abord attachée à deux noms : Platon et Descartes. Le premier introduit la philosophie, en déterminant les conditions didactiques de la pensée. Il définit ainsi un système hiérarchique de la connaissance. À travers la relève assurée par son disciple, Aristote, celui-ci va porter toute la pensée politique, éthique et esthétique, de l'Antiquité et du Moyen Âge jusqu'à l'âge classique.

Si pour Platon, l'homme ordinaire, incarné par les prisonniers de la caverne captifs du corps, agent des sensations et des perceptions, est pris, comme un jouet dans un système de connaissances, Descartes marque une nouvelle révolution. Avec le « Je pense », celui-ci introduit la primauté du sujet dans les processus de pensée. Kant s'inscrit dans la lignée cartésienne dans la mesure où il met *le sujet* au centre du système de représentations et *la loi morale* au principe de l'éthique.

Le troisième temps de l'histoire de la pensée est marqué par la découverte de l'inconscient qui subvertit la conception cartésienne de l'homme, en opérant un décentrement du sujet de la connaissance. Le Je qui pense est impensé.

Du même coup, l'éthique analytique retourne le principe de la loi morale : ce n'est plus la valeur d'universalité de la maxime mise par un individu au fondement de son acte qui garantit la légitimité de celui-ci. L'acte éthique est le produit d'une décision singulière, dégagée de toute référence aux croyances et aux idéaux et laisse à l'homme la charge d'une responsabilité absolue.

En dégageant l'acte éthique de toute référence aux croyances et aux idéaux, la psychanalyse ne dérange-elle pas et quelles conséquences entraîne-t-elle sur *l'acte pédagogique* et sur le discours du maître ?

³⁰⁶ LAURENT Eric, *Institution du fantasme, fantasmes de l'institution*, Feuilles psychanalytiques du Courtil, n°4, 04-1992, pp. 9-20

Car ce haro sur la psychanalyse n'est-il pas un premier pas vers l'abandon de ce qui est sensé caractérisé en premier lieu *l'acte pédagogique* : la responsabilité et la singularité ?

2.3.1.3. Haro sur l'Institution

La plupart des reportages diffusés à la télévision et parlant d'autisme, présente les Institutions où sont reçus certains de ces jeunes comme néfastes, avec un sous-entendu très net de non-intervention totale de la part du personnel, voire pire.

A travers son article de 2004, édité par Le Monde, *La pédopsychiatrie maltraitée*, le pédopsychiatre Alain Gillis alarme sur la situation des Instituts Médicaux et sur leur taux d'encadrement très inférieur à celui des hôpitaux de jour. Puis il ajoute : « *On pourrait penser que les hôpitaux de jour vont se charger des cas les plus difficiles...Au contraire, ces structures ont tendance à choisir les cas « intéressants », c'est-à-dire ceux dont la « légèreté » promet une évolution gratifiante* ».

Il conclut par contre son article par cette remarque dans laquelle je m'inscris : « *Mais qu'on ne s'y trompe pas : il existe dans les IME un savoir-faire (j'oserais dire un savoir-y-faire) qui s'est élaboré dans la douleur, comme en réaction au mépris dont ces établissements font l'objet* ».

Madame Carlotti a été très claire dans ses déclarations : « *[...] n'auront les moyens pour agir que les établissements qui travailleront dans le sens où nous leur demandons de travailler* ». Et il est évident que le sens indiqué est celui préconisé par les associations de parents d'enfants autistes qui ont largement contribué à accélérer les transformations de la catégorie « *autisme* ».

L'Institution céderait-elle le pas à l'Association ?

Dans un renversement spéculaire troublant, l'institution abandonnant son devoir d'édicter les règles à respecter par les individus se serait-elle mise à les concevoir dans l'urgence du particulier ? En quelque sorte, le politique s'effacerait-il à l'avantage de l'humanitaire ? Et quelles sont les conséquences de cette *désinstitutionnalisation* ?

Voici ce que nous en dit Alfredo Zenoni : « *L'impératif qui traverse nos sociétés et met en question toutes les hiérarchies et toutes les inégalités – chaque individu a la même valeur qu'un autre, aucun individu n'est supérieur à un autre – investit également le rapport entre les sexes, les rôles parentaux et, pour finir, le rapport parent-enfant même. Il s'accompagne de tout un processus de « désinstitutionnalisation » qui aboutit à la dissolution progressive des rôles traditionnels de l'autorité.* »³⁰⁷

³⁰⁷ ZENONI Alfredo, *D'un Père à l'autre*, Quarto n°87

« J'ai pas envie de venir en classe ». Je note que le discours d'Enzo à changer. Généralement celui-ci me dit : « J'veux pas aller en classe ». Cette phrase revient de temps à autre. La problématique est que, si je ne le prends pas en classe, il reste très en colère sur son groupe. Je profite de ce changement pour expliquer, car il fait un temps magnifique aujourd'hui : « Moi non plus. Je voudrais être au bord de la mer en train de me faire bronzer... ». J'ajoute : « Et toi, tu aimerais être où ? ». Enzo, un moment étonné par ma réponse, explique : « A la piscine avec les copains ! ». Durant toute cette conversation, nous sommes allés tranquillement jusqu'à la classe où Enzo s'assoit, rassuré.

Alexandre Kojève nous propose une définition intéressante de l'autorité : *« L'autorité est la possibilité qu'a un agent d'agir sur les autres (ou sur un autre) sans que ses autres réagissent sur lui tout en étant capables de le faire [...]. En agissant avec autorité, l'agent peut changer le donné humain, sans subir de contrecoups, c'est-à-dire sans changer lui-même en fonction de son action ».*

Désinstitutionnaliser, c'est avant tout remettre en cause l'origine étymologique du mot autorité *augere* qui veut dire augmenter les fondations. C'est aussi privé le sujet de ce que Lacan appelle *la subversion créatrice*. Nouvelle entaille à la possibilité de *l'acte pédagogique*.

2.3.1.4. Haro sur la folie

S'il est évident que des textes, relativement anciens, ont pu choquer certains parents, le combat des familles envers l'approche psychanalytique ne serait-elle pas à rechercher dans ce que véhicule pour beaucoup celle-ci : la folie. Comme le souligne Josiane Froissart, en ce début du XXI^e siècle, nous ne pouvons éviter de nous poser la question : *« Quelle place notre société occidentale, de plus en plus élitiste, laisse-t-elle à l'enfant fou ? »*³⁰⁸

Cette interrogation, gravissime, a-t-elle contribué au combat mené par certaines associations de parents d'enfants autistes pour obtenir une reclassification de l'autisme ? Car si le monde de la psychiatrie est bien souvent associé au terme *« d'exclusion »*, le mot d'ordre dans le monde du handicap semble être celui *« d'inclusion »*, après avoir été celui *« d'intégration »*.

La volonté d'orientation vers l'intégration scolaire motive les parents, ce qui est parfaitement normal. Mais les choses sont-elles aussi simples ? Dans le rapport de l'UNESCO³⁰⁹ sur l'intégration, les conséquences économiques des différentes positions sont à la fois omniprésentes et inavouées.

³⁰⁸ FROISSART Josiane, *L'autisme au pluriel. Controverses, perspectives et thérapeutiques*, Journal Français de Psychiatrie, n°25, 2006-2

³⁰⁹ UNESCO, *Dossier ouvert sur l'éducation intégratrice*, 2003

Ce qu'il y a de certain, c'est que ce changement typologique doit avoir des répercussions quant aux différentes formes de prises en charge en fonction de l'évolution économique et institutionnelle des états. L'expérience des lois italiennes de 1980 montre combien un changement de regard à l'encontre d'un problème peut apporter de bouleversement au quotidien d'une population.

Quand est-il de l'évolution de l'approche de la folie dans nos sociétés contemporaines ?

Comme le fait remarquer Brigitte Chamak - docteur en sociologie des sciences et en neurologie- les représentations de toutes les maladies et handicaps, se construisent implicitement et progressivement à partir de l'interaction d'un certain nombre de facteurs et d'acteurs : « *Nous avons pu constater que suite aux modifications des classifications des maladies (américaines et internationales) introduites au début des années 90, l'expérience des personnes a été transformée par les changements de normes et de représentations.* »³¹⁰

Cette notion de représentation est essentielle dans le livre de Gladys Swain³¹¹. Mais, celle-ci nous met en garde : « *Cette représentation, pourtant, peut-être convient-il de la remettre en question. Peut-être faut-il se demander si la commode évidence n'est pas trompeuse ?* » De même, dans son livre « *Le jardin d'ombres* », Michel Desjardins souligne que « *la rééducation sociale exclut en créant l'illusion de l'inclusion* ». ³¹²

Cette illusion de l'inclusion ne servirait-elle pas, en premier lieu, à cacher une autre position dérangeante de la psychanalyse : celle de faire porter la responsabilité sur celui qui parle ?

Dans son texte *Aux limites du lien social : les autismes* qui introduit le collectif du même nom, Alexandre Stevens précise : « *La position de la psychanalyse est au contraire de ne pas penser que les parents sont responsables de ce qui arrive aux enfants mais que les enfants sont responsables de leurs choix depuis le début. Il est pour certains difficile d'admettre que, si un enfant est autiste, ce n'est pas à cause des parents mais à cause de lui-même : le sujet autiste a lui-même choisi une voie pour répondre à des difficultés qu'il a rencontrées en entrant dans l'existence. Et cependant c'est bien le sujet autiste lui-même qui, devant l'envahissement de l'Autre, a cherché à s'en retirer* »³¹³.

³¹⁰ CHAMAK Brigitte, *L'autisme : nouvelles classifications, nouvelles pratiques*, Colloque du Centre Maurice Halbwachs, Paris, 22-23 octobre 2007

³¹¹ SWAIN Gladys, *Le sujet de la folie* (1977), Paris, Calmann-Lévy, 1997

³¹² DESJARDINS Michel, *Le jardin d'ombres*, Montréal, PUQ, 2002

³¹³ STEVENS Alexandre, *Aux limites du lien social : les autismes*, Les feuillets du Courtil, n°29, janvier 2008, p.16

Pourtant, aussi difficile que cela soit, il nous semble impossible d'envisager la possibilité d'un acte pédagogique sans admettre ce choix.

2.3.2. Les paradoxes de l'apprendre

Alexandre Stevens nous oriente dans nos interventions avec les enfants autistes. Deux points lui apparaissent fondamentaux : *Le traitement de l'Autre* et *Les inventions du sujet*. Pour l'auteur, le traitement de l'Autre, c'est le traitement de celui qui est avec l'enfant : « *Quand Lacan dit que c'est parce que vous vous en occupez qu'il ne vous entend pas, il faut arriver à être présent sans être trop présent, à être présent et un peu absent. [...] il faut être un peu troué, un peu incomplet, pas dans une dimension de savoir* »³¹⁴.

De plus, il faut être attentif aux inventions du sujet : « *Le sujet va inventer petit à petit des points d'appui pour lui permettre de trouver sa place comme sujet du discours* ». Mais l'auteur précise que l'invention peut aussi venir de l'Autre, *mais c'est sur le bord, c'est une proposition dont l'enfant fait ce qu'il veut*.

L'apprendre peut-il permettre de telles orientations ? Pouvons-nous revendiquer d'être présent et un peu absent, de n'être pas dans une dimension de savoir, et de s'interroger sur *l'acte pédagogique* ? De plus, entre intérêt morbide et combat féroce, la prise en charge des enfants autistes ne cacherait-elle pas l'espoir immodéré qu'il existerait vraiment « *des méthodes qui marchent* » et qui mettraient fin au profond malaise qui touche l'école actuelle ? Ne serions-nous pas confrontés à la mise en place d'une stratégie pour *l'apprendre* qui nie la rencontre, la propre responsabilité de l'apprenant et le discours du maître ?

2.3.2.1. L'enracinement de la bêtise

Dans le chapitre XI de *Malaise dans l'institution*, François Ansermet prévient : « *L'institution est connue pour être un des lieux privilégiés de la bêtise. La bêtise semble lui convenir particulièrement. Ne serait-ce pas justement ce qui caractérise son nivellement ?* »³¹⁵.

L'auteur poursuit : « *Dans l'institution, par la nécessité du lien, on secrète un imaginaire qui rend flou toutes les différences, toutes les frontières, toutes les contradictions. [...] Le lien se maintient, mais jamais on ne rencontre l'autre* »³¹⁶.

³¹⁴ STEVENS Alexandre, *Op. Cit.*, p. 27

³¹⁵ ANSERMET François, *Op. Cit.*, p. 44

³¹⁶ *Ibidem*, p.45

Un des axiomes de la bêtise est que rien ne peut venir défaire le lien³¹⁷. Mais pouvons-nous y échapper ? Et à quelles responsabilités sommes-nous contraints pour cela ?

Dans les années 1990, j'ai remplacé pour quelques mois un chef de service dans un IME où était intégrée une classe regroupant une dizaine d'enfants autistes. Celle-ci avait la particularité d'utiliser la méthode TEACCH. Deux points me sont apparus d'emblée problématiques. Le premier touchait au fait d'avoir rassemblé dans un même lieu tous les enfants autistes. Jusqu'à présent, dans les IME où j'avais enseigné, la démarche suivie était de séparer autant que possible ces jeunes si particuliers. Mon premier ressenti en entrant dans ce lieu fut d'ailleurs une tension extrême. Le deuxième point concernait le discours tenu aux parents et l'affirmation que la méthode employée permettait « une meilleure autonomie » du jeune concerné. Or, mon expérience de terrain m'a toujours démontré que l'autonomie ne se décerne pas comme un bon point ou une image, mais qu'elle est de la responsabilité du jeune : à prendre ou à laisser.

Deux points semblent caractériser cette situation :

- Tout d'abord, en créant des méthodes destinées aux autistes, nous aboutissons obligatoirement à une situation particulière : celle de regrouper ceux-ci au sein d'une même entité, avec toutes les conséquences que cela implique.
- Ensuite, la plupart des sites pratiquant ces méthodes parlent d'autonomie.

Examinons ces deux points :

Alors que tout un courant dans les années soixante puis soixante-dix allait contre l'aliénation opérée par le diagnostic, ce sont les parents d'enfants autistes qui, à l'heure actuelle, réclament à cor et à cri, que le diagnostic soit posé et qu'ensuite il soit traité de façon spécifique, c'est-à-dire avec une méthode se référant spécifiquement à l'autisme.

Ce diagnostic n'est plus vécu comme une aliénation, car il y a identification à une catégorie précise, finalement rassurante pour les parents. Au contraire, la maladie mentale, la folie, ouvre à une dialectique concernant l'être de l'homme et la liberté. Cette situation aboutit donc à une forme de ségrégation totalement revendiquée.

Le deuxième point concerne la notion d'autonomie, revendiquée par la grande majorité des familles. Rappelons que *autonome* est un terme emprunté (1751) au grec *autonomos* « qui est régi par ses propres lois »³¹⁸.

³¹⁷ MILNER Jean-Claude, La bêtise, in *Les noms indistincts*, Seuil, Paris, 1983

³¹⁸ REY Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, p.264

Pour Philippe Zarifian, ce ne peut être que le résultat d'un apprentissage intégré par l'enfant. Il n'est d'autonomie et donc d'action possible sans les compétences qui la permettent. Ce qui revient à dire que l'autonomie serait issue des acquis et que ceux-ci augmentent l'autonomie : *« L'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence, parce que la compétence n'existe que si l'acteur a ou se donne une marge d'initiative et de décision, ne se borne pas à suivre des prescriptions. »*³¹⁹

Mais, ce concept si usité d'autonomie ne renferme-t-il pas une fausse simplicité ?

Daliane, jeune fille autiste, vient en classe chaque jour. Elle effectue maintenant, seule, ce parcours. Mais, de son départ du groupe à l'arrivée dans ma classe, elle a mis en place un circuit très ritualisé : toujours le même chemin, la porte du bâtiment doit être fermée pour qu'elle puisse l'ouvrir elle-même, enfin elle va aux toilettes avant de pénétrer en classe.

Deux points importants sont à noter :

- Tout d'abord, celle-ci ne court plus, comme elle le faisait les premiers temps : elle est beaucoup plus attentive à ce qu'elle voit. Elle arrive très souvent en classe avec des feuilles, des fleurs qu'elle a ramassées en chemin et qu'elle utilise en classe sous forme de collages ou de dessins. Toute cette collecte lui a permis de trouver une place assise en classe et de commencer un réel travail de tri et de reconnaissance.

- Ensuite, si un obstacle bloque son rituel et lui fait faire un instant demi-tour, elle arrive à ses fins et pénètre toujours en classe. Pouvons-nous parler d'autonomie pour Daliane ?

La plupart des méthodes comportementalistes prônent l'arrêt de ces rituels qui sont jugés comme *« des comportements inappropriés ou problématiques »*. Lors d'une des émissions présentant à la télévision la méthode ABA (Applied Behavior Analysis), j'avais été frappée par l'interdiction faite à un jeune autiste d'essayer d'éviter de marcher sur les rainures des trottoirs, ceci étant considéré comme trop *« ritualisé »* Ayant joué à cela pendant mon enfance, cet interdit m'a laissée très perplexe.

L'autre caractéristique de cette méthode particulière est la présence de deux enseignements : l'enseignement *« structuré »*, comme en classe et l'enseignement *« incidental »* qui s'applique partout et à tout moment³²⁰.

Dans son livre *De la responsabilité en éducation*, Jean-Bernard Paturet pose la problématique de la *responsabilité éducative* qui implique *l'acceptation de sa propre fin*. Pour l'auteur, cette éthique du *« se donner la mort »*, se déploie à contre courant des valeurs dominantes de la pensée moderne de l'individualisme et de l'idéologie narcissique qui ne recherchent que satisfaction immédiate et plénitude du moi en évitant soigneusement la question de la mort.

³¹⁹ ZARIFIAN Philippe, *L'autonomie dans les organisations*, L'Harmattan, 1999

³²⁰ www.abaautisme.org

Et pour Jean-Bernard Paturet, c'est l'incapacité d'aborder celle-ci *qui provoque la résistance de l'école et de l'éducation au débat sur les valeurs et qui entraîne une stagnation au statu quo ante et une survie de l'institution à elle-même, incapable de réfléchir à sa propre fin, à ses propres limites et à sa propre mort, et par conséquent inapte à évoluer et à renaître*. L'auteur précise : « *La mort éducative, comme acceptation de la cessation de son action sur l'autre se feront par déplacement dans un processus de métaphorisation qui consiste à regarder l'autre dans son irremplaçabilité et par conséquent à l'abandonner à sa propre responsabilité.* »³²¹

L'enfant autiste nous plonge donc au cœur de ce débat si particulier. En prônant l'arrêt des comportements inappropriés impliquant une interruption de la séquence éducative, nous aboutissons à un non abandon à la propre responsabilité de l'enfant. Et pouvons-nous parler d'autonomie sans responsabilité ? Nous le savons, toute praxis relève obligatoirement d'une interaction entre les auteurs, donc tout projet doit se construire avec l'enfant pour que puisse advenir en lui le sujet humain libre et autonome. Ce projet doit par conséquent « *prévoir* » une nécessaire rupture et accepter l'imprévisible.

Antonio Di Ciaccia précise cette analyse : « [...] *il est du devoir de l'institution de voiler aux yeux omniscients de ses parents la position subjective de l'enfant. Seul un enfant dont le désir n'est pas transparent aux yeux de ses parents pourra reconnaître son père et sa mère à leur place de parents et se laisser reconnaître par eux à sa place d'enfant* »³²².

De plus, lorsque nous lisons le Troisième Plan Autisme, nous sommes interpellés par le nombre des termes « *diagnostic* » : 170 et de « *recommandations* » : 111 en tout... Que cache cette abondance ? Et quelles conséquences sur *l'apprendre* ?

2.3.2.2. L'inactualité de la rencontre

Nous l'avons souligné : avec l'autisme, nous sommes au cœur de l'urgence du particulier. Mais, d'une façon paradoxale, celle-ci a abouti à un discours standardisé où normes et évaluations règnent en maître. Et ce fait tend à supprimer l'âme même de l'institution : *la rencontre*. Dans la préface à la deuxième édition de *Malaise dans l'institution*, François Ansermet s'alarme : « *L'institution n'est plus la scène où vient se déposer l'impasse de chacun. La rencontre n'est plus d'actualité.* »³²³

³²¹ PATURET Jean-Bernard, *De la responsabilité en éducation* (1995), Editions érès, 2003, p.123

³²² DI CIACCIA Antonio, *op. cit.*, p. 16

³²³ ANSERMET F. et SORRENTINO M-G, *Malaise dans l'institution* (1991), Paris, Anthropos, 2^e édition 2007

« Non, là vraiment, j'en ai marre. » Je suis partie à la recherche d'Enzo qui rechigne à venir en classe. Je reprends : « Tu te rends compte, qu'Andréa est déjà en classe ! Est-ce que tu réalises qu'il vient d'arriver et qu'il est plus jeune que toi... ». Enzo, qui refuse toujours de s'asseoir devant un cahier, si espéré par ses parents, vient en classe, maintenant, avec Andréa, enfant autiste. Celui-ci est arrivé en début d'année.

C'est un petit garçon de 6 ans, qui ne parle pas et qui nous présente un visage d'une gravité impressionnante, un visage d'adulte. Impossible de dire s'il accepte de nous entendre. Nous sommes confrontés régulièrement à des colères immenses.

Je suis en colère moi-aussi car, comme Andréa est déjà entré dans ma classe, je suis obligée de le laisser seul quelques instants pour partir à la recherche d'Enzo et que je redoute tout particulièrement ces moments, même s'ils sont rares. J'ajoute : « Vraiment, tu es nul...N'importe quoi ! ». Enzo, qui n'a pas l'habitude de me voir très en colère, obtempère immédiatement. Lorsque je pénètre de nouveau dans ma classe, j'ai la stupéfaction de trouver Andréa riant aux éclats. C'est la première fois qu'il me regarde vraiment. Premier lien tissé. Moment magique.

En lui faisant confiance, en ne l'obligeant pas à venir avec moi pour chercher Enzo, en le laissant seul après lui avoir expliqué pourquoi je sortais juste quelques secondes, en parlant de lui comme quelqu'un de « responsable », j'ai rencontré pour la première fois de l'année ce petit garçon si grave. L'orientation de ma pédagogie, à son égard, s'en trouvera transformée. Toute demande de ma part sera précédée d'une longue explication, même si celui-ci semble ne pas écouter.

Quelques jours plus tard, Andréa me dira son premier mot : « non », un non qui ressemble à un cri expulsé hors corps. Il prendra surtout l'habitude de me regarder furtivement pour exprimer une demande. Et c'est dans la demande que se constitue le sujet.

Ansermet, dans sa préface, souligne : *« On n'implique plus le sujet dans l'institution. On pense les choses en termes d'adaptation »*. N'oublions pas que le verbe *adapter* est un emprunt du XIII^e siècle au latin *adaptare*, formé de *ad-* (-à) et *aptus*, participe passé de *apere* qui signifie *« lier, attacher »*³²⁴.

Rencontrer, lui, est dérivé à l'aide du préfixe *re-*, de l'ancien et moyen français *encontrer* *« trouver son chemin »*³²⁵. Nous retrouvons ici l'ambiguïté de *l'apprendre* : dans la rencontre, chacun trouve son chemin, enseignant, enseigné.

Or, nous l'avons constaté avec Andréa : cette rencontre a abouti à la mise en place d'un processus d'apprentissage.

Andréa, après avoir ignoré totalement l'ordinateur de la classe, a commencé à s'y intéresser. Il a tout d'abord regardé de loin lorsqu'un copain l'utilisait, puis un jour il s'est assis devant sans pour autant toucher à la souris, mais avec le même regard furtif en ma direction de temps à autre. A chaque fois, j'intervenais à minima, toujours en expliquant mon intervention, mais sans pour autant lui prendre la main pour la poser sur la souris.

Il a fini par la poser de lui-même, mais sans pour autant l'utiliser. Mes interventions ont continué avec la même stratégie : à sa demande, à minima et en

³²⁴ REY Alain, *Dictionnaire historique de la langue française* (1992), Paris, LE ROBERT, 2004, p.34

³²⁵ *Ibidem*, p. 3173

expliquant. Tout ce travail a nécessité du temps, mais Andréa utilise maintenant l'ordinateur en toute autonomie. De plus, il est à noter que le départ de ma classe qui suscitait une vive colère, Andréa pouvant hurler jusqu'à l'arrivée sur son groupe, est maintenant apaisé. Dès que le moment du départ arrive, je lui demande de fermer le logiciel en cours, ce qu'il fait et nous partons sur le groupe sereinement.

Enfin, depuis quelques temps, Andréa ne me regarde plus uniquement pour demander, mais pour partager (par exemple, lorsqu'une situation le fait rire).

Nous pouvons, sans hésitation, parler *d'acte pédagogique*, en assumant l'imprévisible de la rencontre, bien éloigné de tous les discours standardisés prônés par les méthodes recommandées actuellement. Nous l'avons exprimé, en ce début de chapitre, les préconisations actuelles quant à la prise en charge des enfants autistes ont abouti à une mise sous tutelle des *moyens* et des *fins* de la pédagogie, l'action étant préconisée dans son immédiateté. Celles-ci nous placent devant la responsabilité éthique de ne pas l'admettre.

2.3.2.3. L'économie du discours du maître

Un autre objectif de ce combat des familles semble se dessiner : la remise en cause de la fonction de la parole et, par là même, celle du discours du maître.

Dans son texte *Autisme et éthique*³²⁶, Jean-Pierre Rouillon revient sur ce qu'il nomme *le remue-ménage* autour de l'autisme. Celui-ci lui semble paradoxal parce qu'il concerne une minorité de jeunes et qu'il se fait contre une entité mal définie mais que l'on accuse d'une manière radicale : il s'agit d'un conglomerat alliant la psychiatrie, la psychanalyse par l'intermédiaire de Bruno Bettelheim. Pour les tenants des méthodes éducatives, l'hôpital psychiatrique et certaines Institutions ne seraient que des garderies pour les autistes, et la psychanalyse délaierait ceux-ci pour se contenter d'accuser les parents, et plus particulièrement la mère.

Pour l'auteur, ce qui serait donc combattu par les tenants de l'autisme comme handicap, ce serait cet aspect civilisateur de la fonction de la parole. Il rappelle que cette fonction a été isolée par Lacan et qu'elle se fonde sur l'amour du symbolique comme principe du lien social : « [...] *la jouissance est interdite à qui parle comme tel* [...]. »³²⁷.

C'est donc un appareillage de la jouissance visant à faire reposer le lien social sur la parole et le sens. Il s'agit d'une construction s'appuyant sur le complexe d'Œdipe et mettant au principe du lien social la fonction paternelle.

³²⁶ ROUILLON Jean-Pierre, *Autisme et éthique*, Bulletin groupe petite enfance (CEREDA), 1997, p. 108-110

³²⁷ LACAN Jacques, *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien*, 09-1960, p. 14

La fonction de la parole, nous explique l'auteur, est étroitement liée à la fonction paternelle. La logique supportée par celle-ci est une logique de l'universel, du tous. C'est la visée de l'universel que Lacan donnera au traitement analytique au début de son enseignement. Ce qui autorise cette articulation de l'universel et du particulier, c'est la corrélation du désir et de la loi au lieu de l'Autre.

Mais l'auteur ajoute : « *On peut dire qu'il s'agit là d'une version épurée du discours du maître. En s'appuyant sur la fonction de la parole, Lacan ne fait que reprendre le discours du maître en lui donnant sa raison. Il faut quand même dire que cette version de la parole est celle sur laquelle nous nous appuyons le plus communément : c'est l'institution fondée sur le père.* »³²⁸

Or pour Rouillon, s'attaquer à la fonction de la parole ne peut s'envisager comme une conduite désintéressée et philanthropique : « *Il s'agit de passer d'une économie liée au discours du maître à la pure logique de la comptabilité liée au discours capitaliste.* »³²⁹

L'hypermédiatisation faite autour « *de la prise en charge des personnes atteintes d'autisme* » a abouti sur le bureau du législateur, par défaut d'autres adresses. Faute d'interlocuteurs, les familles se sont fabriquées de « *la pédagogie* » et du « *pédagogue* » sur mesure.

Dans ce contexte, l'usage fait des controverses et querelles sur l'étiologie de l'autisme ou plus largement des maladies mentales, pourrait bien ne servir, comme le démontrent Jacques-Alain Miller et Eric Laurent³³⁰, qu'à faire croire en une nouvelle figure de l'Autre qui semble pouvoir répondre de tout et au plus grand nombre, *un Autre fictif dont la création est le symptôme de nos sociétés*.

L'apprendre est « *concerné* » par ce débat – « *concerné* » au sens où Lacan utilise ce terme de façon très spécifique : « [...] *s'il n'est pas concerné, c'est par certains procédés qui se manifestent quand on y regarde de plus près, de façon pas contestable, que l'on soit psychanalyste ou pas, par le fait qu'il se protège de ce concernement, si vous permettez. C'est-à-dire qu'il met entre lui et le fou un certain nombre de barrières protectrices [...]* »³³¹.

Devons-nous nous protéger de ce *concernement*, comme l'évoque Lacan, en interposant entre lui et *le fou* un certain nombre de barrières protectrices? Mais, l'usage réitéré de celles-ci ne serait-il pas l'aveu d'un abandon de notre responsabilité ?

³²⁸ ROUILLON Jean-Pierre, *op. cit.*, p.109

³²⁹ *Ibidem*

³³⁰ MILLER J.A. et LAURENT E., *L'Autre qui n'existe pas et ses comités d'éthique*, La Cause freudienne n°35, 1997

³³¹ LACAN Jacques, *Conférence sur la psychanalyse et la formation du psychiatre*, 10-11-1967, p.5

2.4. Conclusion

Dans la première partie de cette thèse, à travers le *non-apprendre* d'Ambre, nous nous sommes posé la question, en prenant appui sur le scandale de l'inconscient, de l'opportunité actuelle d'une réflexion sur le Sujet. Le sujet est-il encore d'actualité ? Et, à l'instar des propos mêmes de Lacan, nous avons essayé, au travers de notre réflexion sur *l'apprendre*, de mieux cerner l'articulation de la fonction du sujet.

La conclusion de cette première partie renforce notre profonde conviction, ancrée dans quarante années de terrain : inutile de plaider la cause du Sujet de l'Inconscient. L'Inconscient, sauf à le réifier, n'a pas besoin de porte-parole ; il sait très bien le faire tout seul... Lui importe davantage notre praxis et l'éthique qu'elle sous-tend.

La deuxième partie de cette thèse est donc tournée vers la responsabilité qu'implique *l'apprendre*, en n'omettant pas l'ambiguïté du mot indiquant que celle-ci est partagée par les deux sujets en présence. *La création psychotique* nous oblige, dans un premier temps, à n'être que simple témoin de celle-ci. Cette acceptation est de notre responsabilité. Nous nous inscrivons dans les dires de Jacques-Alain Miller : « *Quand l'Autre asphyxie le sujet, il s'agit avec l'enfant de le faire reculer, afin de rendre à cet enfant une respiration* ».

L'apprendre, nous l'avons vu, peut aider l'enfant à reprendre sa respiration. Mais, comme le note Miller, c'est en agissant *avec* lui. C'est en se penchant sur la réelle signification de cet « *avec* » et de ses conséquences sur *l'acte pédagogique* que nous poursuivrons cette thèse. La *nouvelle pédagogie* place l'enfant *au cœur* de son dispositif. Notre sentiment profond est de nous demander : que fait-il là tout seul ?

2.4.1. L'illusion pédagogique

Comme nous l'avons fait remarquer, « *les recommandations* » ont fait une entrée en force dans notre société. *L'apprendre* n'y échappe pas. Qui fait autorité ? Un savoir scientifique faisant l'économie de la parole et de la rencontre. : *exit* le transfert.

Chaque problème a une solution, et ce qui ne rentre pas dans la norme est considéré comme un *trouble*. Car au terme de « *recommandations* » est venu s'accoler celui de « *diagnostic* » qui, bien entendu, doit être « *précoce* ». Il s'agit de traquer le *trouble* à sa racine et avant même son apparition...

L'établissement d'un *diagnostic précoce* a des enjeux financiers et assuranciers d'ores et déjà présents. La disposition visant à rétablir le droit à l'indemnisation pour les enfants nés handicapés³³² en a été une des prémices.

L'autre enjeu est la prise en charge, elle aussi, précoce et se voulant *adaptée*, de ces enfants présentant des *troubles*, avec des *méthodes qui marchent*. Nous le savons : l'école est malade et la *pédagogie* est appelée à grand cri comme remède au mal qui ronge le *savoir*. Car la problématique est là : le *non-savoir* ne semble pas vouloir céder. Mais nous sommes convaincus que cet engouement actuel pour la *pédagogie adaptée* aux élèves présentant un trouble autistique n'est en aucun cas désintéressé. Il montre, selon nous, une volonté réelle d'imposer ce que nous avons nommé *l'action pédagogique*.

Dans son texte *L'illusion pédagogique*, datant de 1969, Claude Rabant parle déjà de l'intérêt du moment pour la pédagogie, situant celui-ci dans une volonté de se leurrer sur les décalages et les contradictions qui rendent soudain son existence et sa possibilité problématiques pour une culture donnée. Quelques quarante années plus tard, la problématique n'a pas changé. L'auteur nous en fournit certainement une des raisons : « *Car cela ne vaut pas seulement pour l'éducation « traditionnelle » qui use visiblement de la contrainte et qu'on pourrait appeler pédagogie de la clôture ; mais aussi pour celle [...] qui, regroupée sous le titre d'Éducation nouvelle, a constitué peu à peu dans les marges de l'institution scolaire le modèle d'un champ pédagogique où la science aurait su introduire la vérité* »³³³.

Mais Lacan nous avait prévenu : « *Je dis toujours la vérité : pas toute, parce que toute la dire, on n'y arrive pas. La dire toute, c'est impossible, matériellement : les mots y manquent. C'est même par cet impossible que la vérité tient au réel* »³³⁴. Nous sommes donc entrés avec l'Éducation nouvelle dans l'illusion totale.

Or si nous sommes attentifs, nous pouvons voir que la recherche scientifique est beaucoup plus prudente et peut remettre en cause ses propres affirmations. Du rapport sujet/organisme, François Ansermet indique que les neurosciences et la génétique « *isolent des mécanismes universaux qui débouchent sur de l'unique* »³³⁵. Les sciences retrouvent ici *l'irréductible de la singularité* que soutient la psychanalyse.

Celle-ci, en soulignant que symptôme n'est pas trouble, nous indique qu'il faut accueillir la création du sujet, en rupture de bans avec les signifiants de l'Autre qui le déterminent, pour créer *les conditions de l'apprendre*.

³³² Dépêche Agence Française de Presse du mardi 24 janvier 2006, « Handicap : La Cour de cassation rétablit des parents dans leur droit à l'indemnisation »

³³³ RABANT Claude, *Op. Cit.*, p. 91

³³⁴ LACAN Jacques, *Télévision (1974)*, Editions du Seuil, 1986

³³⁵ ANSERMET François, *Corriger la nature*, La Cause freudienne, 02/2000, n° 44, pp. 74-79

De plus, cette prétention à la prévention des *troubles* relève certainement de la peur de l'imprévu, peur de la rencontre. *L'illusion pédagogique* ne reposerait-elle pas sur la certitude de pouvoir se passer de ceux-ci ? Et que dire de l'impact de cette volonté de transparence sur *l'éthique pédagogique* ?

2.4.2. L'éthique pédagogique

Aux termes de « *recommandations* » et de « *diagnostic précoce* », il serait bon d'ajouter celui d' « *évaluation* », qui apparaît 145 fois dans le Troisième Plan Autisme. Ce dernier s'est répandu comme *une traînée de poudre*. Dans son livre *L'assassinat manqué de la psychanalyse*³³⁶, Agnès Aflalo propose une approche originale des raisons de sa propagation : « *Formons l'hypothèse que [...] le « savoir » de l'évaluation a séduit le maître parce qu'il prétend remédier au déclin de l'autorité qui les frappe et au débordement de jouissance qui s'en suit* »³³⁷.

Pour l'auteure, le discours de l'évaluation qui se prétend universel, *favorise l'émergence de nouveaux symptômes qui nourrissent les sentiments de persécution*³³⁸. Elle soutient aussi que l'avènement du discours de la science a favorisé l'effacement de toute singularité du pouvoir : « *Avant lui, le maître était incarné, après lui, il tend à se désincarner. Car la science tend à s'affranchir du corps vivant et ne vise que la matière que le signifiant peut attraper* »³³⁹. Mais, comme le rappelle Jacques Cabassut, *même si la Jouissance, classiquement, est, par définition "hors-corps", elle a besoin de lui pour se réaliser, y prendre sa source* : « *Tout en étant hors-corps, elle est dépendante de lui pour être générée* »³⁴⁰.

Comment espérer remédier au problème de l'autorité sans prendre en compte celui de la jouissance ? Agnès Aflalo nous en fournit une approche : « *Le « zéro défaut » qui est au cœur de cette stratégie du discours de l'évaluation vise la jouissance qui fait toujours symptôme. Ainsi le degré zéro de la jouissance qui fait l'idéal des évaluateurs parce qu'il permettrait au monde de tourner absolument rond, c'est l'inanimé, c'est-à-dire pour l'humain, la mort* »³⁴¹.

Elle ajoute : « *D'emblée, l'évaluation privilégie le savoir-faire au détriment des savoirs jugés stériles pour la production et inutilement dangereux pour l'entreprise, car elle entend imposer son seul « savoir ». Ainsi ne cesse-t-elle de rejeter activement la république des lettrés et la psychanalyse avec elle* ».

³³⁶ AFLALO Agnès, *L'assassinat manqué de la psychanalyse*, Editions Cécile Defaut, 2009

³³⁷ *Ibidem*, p. 137

³³⁸ *Ibidem*, p. 138

³³⁹ *Ibidem*

³⁴⁰ CABASSUT Jacques, *Op. Cit.*, p. 4

³⁴¹ AFLALO Agnès, *Op. Cit.*, p. 146

Nous le savons, et Jean-Bernard Paturet nous le rappelle dans l'apostille de son livre *De la responsabilité en éducation*, « *l'incivilité à l'école, la crise de l'autorité, de la place et du rôle du père, la transformation de l'espace familial traditionnel, la perte des repères liée à l'évolution technique et scientifique entraînent instabilité et insécurité. L'éducation ne peut plus imposer ses normes et ses valeurs sans avoir à les expliquer et à les justifier : on est même prêt à penser qu'être autonome consiste à se donner à soi-même ses propres lois !* »³⁴²

Mais il ajoute, et nous nous inscrivons avec force dans cette analyse : « *Aujourd'hui, le contexte de crise des valeurs, la recherche de l'efficacité [...] comme finalité en elle-même, la demande insistante [...] de méthodes et de techniques d'enseignement et de formation, renforce notre propos initial sur l'importance cruciale de la place de l'éthique* »³⁴³.

Au niveau de *l'apprendre chez l'enfant*, l'éthique conduit l'acte pédagogique. La *création psychotique* nous en a précisé la teneur : donner au sujet un espace de liberté pour s'inventer différemment.

2.4.3. L'acte pédagogique

Michel Foucault écrivait, en 1975, dans *Surveiller et Punir* : « *Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons ?* »³⁴⁴

Cette phrase hautement polémique ouvre sur une autre problématique soulevée par l'auteur : « *Au début du XX^e siècle, la fonction-psy est devenue à la fois le discours et le contrôle de tous les systèmes disciplinaires. Cette fonction-psy a été le discours et la mise en place de tous les schémas d'individualisation, de normalisation, d'assujettissement des individus à l'intérieur des systèmes disciplinaires* »³⁴⁵.

Pour Foucault, *l'individu est une réalité historique fabriquée par cette technologie spécifique de pouvoir qu'on appelle la "discipline"*³⁴⁶. L'individu n'est donc qu'un effet de pouvoir. L'auteur présente cette réalité historique comme inscrite dans des mécanismes de contrôle visant à supprimer les différences et prévenir les déviations.

³⁴² PATURET Jean-Bernard, *De la responsabilité en éducation*(1995), Editions érès, 2003, p. 11

³⁴³ *Ibidem*

³⁴⁴ FOUCAULT Michel, *Surveiller et Punir*, Editions Gallimard, NRF, 1975, p. 229

³⁴⁵ FOUCAULT Michel, *Le Pouvoir psychiatrique, Cours au Collège de France (1973-1974)*, Paris, Gallimard, 2003, Leçon du 28 novembre 1973, p. 87

³⁴⁶ FOUCAULT Michel, *Surveiller et Punir, Op. Cit.*, pp. 195-196

Dans cette perspective, la notion « *d'individu* » ne renvoie pas au schéma habituel qui oppose l'individu à la collectivité. L'individu n'est pas plus un citoyen qui se serait forgé une identité au sein de la société : l'individu est une production historique. De plus, cette individualisation est un processus tourné vers l'homogénéisation du corps social. Elle vise à constituer des "*individus normaux*".

Nous sommes un soir de semaine. Il est 6 heures et après ma journée à l'IME, j'écoute un cours à la faculté avec l'intention de passer une licence en Sciences de l'Education. Dans la salle, il y a deux auditoires très différents : une majorité de jeunes, tenus d'obtenir une licence pour avoir la possibilité de passer le concours d'entrée à l'IUFM et une poignée d'Instituteurs en poste qui considèrent qu'ils doivent faire de même. Britt-Mari Barth parle depuis un certain temps. Elle nous expose avec application les thèmes développés dans son nouveau livre : « L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite à l'école. ». Après une bonne heure d'explication, une jeune étudiante lève timidement la main : « Excusez-moi, je ne comprends pas ce que vous dites... ». La professeure s'interrompt et ajoute après quelques secondes : « Mais, on ne vous demande pas de comprendre, mais d'appliquer la méthode ». Tout un programme...

Sur le site de Britt-Mari Barth, nous pouvons lire à propos de sa méthode : « Cette approche, à la fois pratique et théorique, cherche à prendre en compte, dans sa globalité, l'individu qui apprend [...]. Elle y a développé des concepts comme médiation socio-cognitive, conceptualisation, outils intellectuels, métacognition, intersubjectivité, dialogue cognitif, lien affectif/cognitif ». Nous sommes donc confrontés à une méthode destinée à l'individu qui apprend...

Comment et pourquoi le champ pédagogique s'est-il réduit au point de n'être plus qu'une abondance de méthodes destinées à des individus apprenants ? Nous avons relevé que le mot d'ordre actuel était de placer l'enfant au centre du dispositif. Ce centrément, qui peut sembler anodin, est pourtant le résultat de toute la problématique actuelle de la Nouvelle Éducation. Nous ne cherchons plus avec l'enfant, mais autour de l'enfant : « Ce nouveau champ [pédagogique] a été produit par une modification massive de la fonction de savoir dans le rapport pédagogique, consistant à ordonner ce rapport autour de l'enfant, autour d'un savoir de l'enfant par le pédagogue. »³⁴⁷

Pour Claude Rabant, ce déplacement massif définit non pas la possibilité d'une révolution en pédagogie et par la pédagogie, mais bien son impossibilité³⁴⁸. Comment soutenir alors l'acte pédagogique ?

³⁴⁷ RABANT Claude, *Op. Cit.*, p. 96

³⁴⁸ *Ibidem*, p. 97

TROISIÈME PARTIE

L'ART D'APPRENDRE

Davy, rouge écarlate de colère, est planté devant moi : « Michèle, que je t'explique... ».

J'ai intégré cette classe au mois de septembre 1985. Elle est située dans un IME recevant des jeunes présentant « des troubles du comportement et de la conduite » et est composée d'une douzaine de garçons âgés de 6 à 10 ans.

Durant près d'un trimestre, je n'ai pu m'asseoir. Dès que je m'asseyais, les invectives et pugilats commençaient. Comme j'avais installé les tables en forme de « U », je me suis tenue plusieurs mois au centre, à disposition de tous. Il n'a jamais été question pour moi de profiter des tables individuelles pour séparer les jeunes. Mon expérience de 7 années passées en classe unique me l'a prouvé : les apprentissages ont progressé dès que j'ai réuni les jeunes au lieu de les séparer par niveau. Les tensions se sont aussi apaisées. J'ai fait le même pari pour cette classe.

Davy, âgé de 6 ans, nous a été adressé par l'Education Nationale avec un dossier scolaire (que je ne lirai qu'en fin d'année) atterrant. Il a fallu, dès les premiers jours, résoudre deux problèmes cruciaux. Tout d'abord, durant la récréation, il urine là où il se trouve : dans le bac à sable s'il y joue...Devant sa terreur absolue de pénétrer dans les toilettes, nous arrivons à un compromis : il ira uriner dans un coin de la cour près d'un buisson. Il acceptera d'entrer dans les toilettes, avec la porte ouverte et ma présence proche, en fin d'année.

Ensuite, Davy refuse d'entrer en classe. Mon discours et mon action sont clairs : « L'école est obligatoire et le seul choix que tu aies est la manière d'y entrer » et durant près d'un mois, je l'attrape par le fond du pantalon et le dépose ainsi en classe. Jusqu'au jour où il m'expliquera qu'il a décidé d'y entrer seul et debout. Il est à noter qu'un matin, Davy s'est échappé de ma classe et y est ramené par le Directeur de l'établissement, en toute tranquillité. Celui-ci lui explique, en ma présence, que toute l'équipe avait approuvé le fait que la porte de ma classe ne soit pas fermée à clé, qu'il pouvait donc en sortir, mais qu'il y aurait toujours un adulte du centre pour l'y ramener.

A l'intérieur de ma classe, j'ai décidé, dès la rentrée, d'intégrer un énorme bac à eau où, normalement, chacun peut y jouer. Je dois bien avouer que les premières expériences ont été très courtes et très « mouillées ». Très rapidement, les jeux d'eau dégénèrent. Il a fallu quelques mois avant que chacun y trouve une place. Davy m'explique donc : « J'avais un seau dans la main et Olivier me l'a pris... ». Il y a quelques semaines, il aurait réglé son problème seul en essayant de récupérer, manu militari, son bien...à coup de poing et d'injures...Pourquoi et comment cette évolution a eu lieu et quel en est son impact sur « l'apprendre »?

D'autre part, un coin isolé y a été implanté. Il nous sert le matin pour débiter la journée, discuter, mais aussi y décider des règles. Dès le départ, j'y établis une différence : ce qui fait partie de la loi et qui n'est pas négociable : « Pas le droit de taper sur un copain », « Pas le droit d'insulter un copain »... et des règles qui, elles, sont discutables au sein de cette réunion.

L'une, que j'ai proposée moi-même, est, au début, fortement contestée : le soir, avant de partir, nous nous réunissons tous dans ce coin pour y manger un bonbon, quels que soient les problèmes rencontrés au cours de la journée. Mais il a été, au départ, très difficile de faire accepter qu'un des nôtres puisse toujours faire partie de ce groupe, malgré les pires difficultés rencontrées durant la journée.

Ce qui me marque aussi, c'est que, lorsqu'un des jeunes atteint un degré d'agitation tel que je l'exclus du groupe en l'envoyant se calmer dans ce coin, tous les autres essaient de le molester immédiatement physiquement et verbalement. Mon rôle, paradoxalement, change : je protège ceux qui sont exclus en répétant que la loi est toujours valable pour eux : pas de coups, pas d'insultes. Très rapidement, d'ailleurs, certains jeunes décident de s'isoler d'eux-mêmes dès qu'ils en sentent le besoin.

Au bout d'un trimestre, le constat est là : les apprentissages se sont mis en route. Quels enseignements tirés de cette expérience particulière ?

- *En assumant le dispositif en U des tables, qui m'a contrainte à rester debout au milieu de celui-ci durant près d'un trimestre, j'ai fait le choix d'une autorité et donc de l'éthique qu'elle sous-tend.*
- *L'énorme bac à eau, où chacun a dû et su trouver « une place », a permis la création d'un lien trop souvent inexistant.*
- *Notre « coin-calme » a peu à peu pris le nom, que je revendique, de « coin-conversation ». Il a permis de mettre en place de ce que je nomme « les paroles buissonnières ». Ici j'assume et j'assume le risque de l'énonciation de chacun dans sa singularité.*

Ces trois constats nous incitent à examiner ce que je nommerai, à l'instar de Claude Rabant, *les illusions pédagogiques*. Celles-ci nous permettront de mieux cerner les enjeux primordiaux de l'éthique pédagogique confrontée actuellement, nous l'avons pressenti avec les *recommandations* de la prise en charge des enfants autistes, à un déferlement de *méthodes qui marchent* et à une systématisation des prises en charge par des intervenants médicaux et paramédicaux. Nous semblons penser que la pédagogie est incapable de résoudre les problèmes que le monde contemporain suscite. Pourquoi ?

Comme nous l'avons relevé dans la conclusion de la deuxième partie, et dans le sillage de Michel Foucault, le début du XX^e siècle marque l'avènement *de tous les schémas d'individualisation*. Celui-ci est avant tout un processus tourné vers l'homogénéisation du corps social visant à constituer des "*individus normaux*".

Au regard de ce constat, pouvons-nous aujourd'hui nous poser la question du *sujet*, et donc de *l'acte*, sans rencontrer celle de son éventuelle dissolution dans l'ère de l'individu ? Il nous semble donc difficile d'introduire cette troisième partie sans essayer de comprendre ce que l'individualisme moderne semble devoir susciter.

Dans leur texte *Communauté et communautés de références*, Charles Sfar et Jacques Wajnsztein nous en proposent une première approche : « *L'individu moderne, « l'individu démocratique », se perçoit en dehors de sa socialité. Il se voit d'abord exister comme pré-social, comme personne. Sa socialité ne lui serait donnée qu'après coup par l'intermédiaire de son intégration à une société vue comme le lieu d'organisation des rapports entre les individus* »³⁴⁹. Cette représentation va donc à l'opposé d'une socialité humaine existante d'emblée.

Les auteurs ajoutent : « *La particularisation, dans la société moderne, ne doit pas être comprise comme le mouvement qui rend les individus singuliers, c'est-à-dire à nul autre pareil, mais comme le mouvement qui les fait exister comme partie séparée du tout. On peut même dire que la constitution de la société repose sur des éléments abstraits qui dépersonnalisent les individus. Les individus particularisés, isolés sont tous semblables en tant qu'individus et égaux face à la société.* »³⁵⁰

Quelles conséquences sur *L'apprendre* pouvons-nous tirer de cette perte de la singularité ?

De plus, dans son livre *L'ère de l'individu*³⁵¹, Alain Renaut pose un problème qui lui semble décisif pour la compréhension de l'idéologie moderne, dans sa logique individualiste : « *Comment la valorisation de l'autonomie y a-t-elle été éclipsée par celle de l'indépendance ?* »

Pour l'auteur, il y a très souvent confusion entre les deux termes qui ne représentent pourtant pas les mêmes valeurs : « *[...] l'autonomie est aussi, en un sens, une forme d'indépendance, [...], mais elle n'est indépendance que par rapport à une Altérité radicale qui me dirait la Loi.* » Renaut précise que *l'autonomie ne se confond nullement avec toute figure concevable de l'indépendance : dans l'idéal d'autonomie, je reste dépendant de normes et de lois, à condition que je les accepte librement*³⁵².

Nous soulignons cette différence : « *La valorisation de l'autonomie, acceptant l'idée de loi ou de règle, peut parfaitement admettre le principe d'une limitation du Moi, par soumission à une loi commune. En revanche, la valorisation de l'indépendance peut conduire jusqu'à l'affirmation pure et simple de l'égoïté, comme valeur imprescriptible, non limitable par essence, soustraite par essence à toute normativité.* »³⁵³ Mais, si nous considérons, comme l'auteur, que l'individualisme moderne a conduit à la valorisation de l'indépendance *comme telle*, nous en déduisons l'idée d'une confusion générale des deux termes.

³⁴⁹ SFAR C. et WAJNSZTEJN J., *Communauté et communautés de références*, Temps critiques n°5, octobre 1992

³⁵⁰ *Ibidem*, p.1

³⁵¹ RENAUT Alain, *L'ère de l'individu*, Paris, Editions Gallimard, NRF

³⁵² *Ibidem*, p. 84

³⁵³ *Ibidem*, p.85

Or, comme l'exprime Jean-Bernard Paturet : « *L'éducation ne peut plus imposer ses normes et ses et ses valeurs sans avoir à les expliquer et à les justifier : on est même prêt à penser qu'être autonome consiste à se donner à soi-même ses propres lois !* »³⁵⁴. On se prend à retrouver l'étymologie de « *privilège* », soit « *une loi privée* ».

L'individualisme moderne confronte donc *l'apprendre* à de nombreux défis à relever : soutenir que tout commence par la vie sociale, reconnaître la singularité du sujet, valoriser l'autonomie dans sa vraie valeur.

Devant le malaise grandissant de l'Ecole, du non-savoir qui lui fait une violence irréparable, beaucoup prônent un retour *aux anciennes valeurs*. Mais qu'en est-il de ce chemin à rebrousser ?

Alain Renaut, en présentant l'œuvre de Louis Dumont, nous propose une réflexion de ce dernier auteur, plus proche de la philosophie politique mais éclairante sur la société moderne, perçue comme *égalitaire*, par contraste avec la société *hiérarchique* de l'Inde³⁵⁵. Pour Dumont, ces deux types de sociétés correspondent à deux grandes idéologies qui s'opposent :

- L'idéologie *holiste* qui « *valorise la totalité sociale et néglige ou subordonne l'individu humain* »³⁵⁶
- L'idéologie *individualiste* qui valorise au contraire l'individu, « *l'être indépendant, autonome* », « *essentiellement non social* », et corrélativement « *néglige ou subordonne la totalité sociale* »³⁵⁷.

Alain Renaut, après avoir rappelé que ces deux idéologies sont contradictoires et radicalement exclusives l'une de l'autre, revient sur une des thèses les plus célèbres de l'auteur : « [...] Dumont a pu insister sur ce que ne pourrait manquer d'avoir de fictif et de dangereux tout retour prétendu au holisme dans le cadre des sociétés modernes : une fois brisée la belle totalité que formait la société hiérarchique, la volonté d'unité ne pourrait se réintroduire, sur des bases individualistes, que sous la forme d'une volonté forcenée d'annuler la division ou l'atomisation du social, donc – parce qu'elle ne trouve plus nul consensus, rien qui soit communément admis, sur quoi s'appuyer – en devenant totalitaire ou terroriste »³⁵⁸.

L'apprendre, en soutenant la réalité de *l'acte pédagogique*, doit relever les défis qui lui sont imposés.

³⁵⁴ PATURET Jean-Bernard, *De la responsabilité en éducation* (1995), Editions érès, 2003, p.11

³⁵⁵ RENAUT Alain, *L'ère de l'individu*, Paris, Editions Gallimard, NRF, p. 72

³⁵⁶ *Ibidem*

³⁵⁷ *Ibidem*

³⁵⁸ *Ibidem*, pp.72, 73

3.1. Les illusions pédagogiques

*C'est l'atelier « contes ». Nous sommes rassemblés autour d'une table ronde : Lucas, Enzo, Mariana, Laetitia, Jacqueline, l'orthophoniste de l'IME et moi-même. Nous sommes au mois de novembre. Très rapidement, la discussion s'organise autour de l'arrivée du Père Noël. Lucas, très fier de mieux savoir se repérer dans le temps, explique aux autres : « Nous sommes encore au mois de novembre. Noël, c'est le mois prochain, au mois de décembre ». Enzo intervient immédiatement : « Maman m'a dit que Noël allait vite arriver, **pour moi** ».*

*Il insiste avec force sur le « **pour moi** ». J'imagine facilement la mère d'Enzo, fatiguée de lutter contre les magasins qui ont déjà tous affiché les jouets dans leurs vitrines et leurs rayons, disant à celui-ci que « Noël va vite arriver ». Comme celui-ci semble percevoir depuis quelques temps que même la parole de maman comporte un sens commun intangible, il ajoute maintenant, systématiquement, « **pour moi** ». Mais, paradoxalement, celui-ci est une preuve, pour Enzo, d'une part d'abandon de la jouissance langagière.*

Nous avons relevé que l'individualisme moderne trouve sa source dans la vision d'exister d'abord comme pré-social, comme personne. Celle-ci va à l'encontre d'une représentation traditionnelle d'une socialité humaine existant d'emblée dans le groupe communautaire.

Nietzsche, dans *Le gai savoir*, écrivait : « Le fait que nos actions, nos pensées, nos sentiments, nos besoins, nos mouvements pénètrent dans notre conscience - au moins en partie -, c'est la conséquence d'un « il faut » ayant exercé sur l'homme une autorité terrible et prolongée : il avait besoin, étant l'animal le plus exposé au danger, d'aide, de protection, il avait besoin de son semblable, il fallait qu'il sache exprimer sa détresse, se faire comprendre [...] »³⁵⁹

Jean-Bernard Paturet souligne qu'aucun homme ne saurait vivre comme être humain en dehors de la communauté humaine qui, par le langage, le constitue comme sujet. Mais il ajoute : « Ce passage de l'infans au sujet, ne s'opère pas sans perte, sans renoncement à la position privilégiée de centre d'intérêt pour la mère, avec son corollaire, le fantasme de toute-puissance, pour une nouvelle place anodine de membre anonyme parmi d'autres dans la communauté humaine ! »³⁶⁰

Si l'éducation apparaît donc comme un droit et un devoir, comment les différentes théories proposées composent-elles avec cette perte et ce renoncement, surtout en ce début de XXI^e siècle où les valeurs traditionnelles ont connu un grand bouleversement et où l'impératif de la jouissance s'est imposé sans limites ?

³⁵⁹ NIETZSCHE Friedrich, *Le gai savoir* (1882), Paris, Flammarion, 1997

³⁶⁰ PATURET Jean-Bernard, *De la responsabilité en éducation*, op. cit., p.49

Nous nous apercevrons que la résolution de cette problématique repose bien souvent sur une illusion, qui nous aidera, paradoxalement, à mieux cerner ce qui nous apparaît comme le pilier de *l'apprendre* : son éthique.

3.1.1. L'illusion du pouvoir

« Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté : on captive ainsi la volonté même »³⁶¹

Nous l'avons déjà évoqué : le nouveau champ pédagogique de l'Éducation nouvelle a été effectué par Rousseau, ou du moins s'est trouvé énoncé de façon inaugurale dans *l'Émile*.

Dans son livre *Jean-Jacques Rousseau et la pensée du Malheur*³⁶², Alexis Philonenko pose la question de savoir *s'il faut que l'homme soit orphelin pour que la révolution pédagogique puisse s'accomplir*³⁶³ ? L'auteur rappelle que Rousseau distingue l'éducation politique et l'éducation domestique.

Mais pouvons-nous si facilement les dissocier ? Pour lui, la solution de Rousseau était judicieuse, car le statut d'orphelin lui permettait de couler ses rêveries ou ses méditations plus facilement : « *Émile, si nous y regardons de plus près, mais encore très grossièrement, est un orphelin, livré à un Gouverneur. En un sens, c'était là une conséquence logique de la critique de la société : pourquoi faire intervenir des personnages – père et mère – farcis des imbéciles préjugés de la société civile ?* »

Pouvons-nous soutenir une telle distinction entre éducation politique et éducation domestique ? Et surtout, que montre cette distinction sur les dérives possibles de *l'apprendre* ? Et qu'en est-il de *l'acte pédagogique* ?

³⁶¹ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation* (1762), GF Flammarion, 2009, p. 168

³⁶² PHILONENKO Alexis, *Jean-Jacques ROUSSEAU et la pensée du malheur : Apothéose du désespoir*, Paris, Librairie Philosophique J. VRIN, 1984

³⁶³ *Ibidem*, p. 87

3.1.1.1. Émile ou la ruse pédagogique

Comme nous le montre Claude Rabant, dans son texte *L'illusion pédagogique*, ce que nous propose Rousseau, à travers *l'Émile*, est un grand renversement : *l'illusion passe du côté de l'élève*³⁶⁴. Pourquoi Rousseau tient-il tant à cette illusion ?

Celui-ci dénonce, avec force, l'aberration de l'enfant-roi : « *Qu'y a-t-il donc de plus choquant, de plus contraire à l'ordre, que de voir un enfant impérieux et mutin commander à tout ce qui l'entoure et prendre impudemment le ton de maître avec ceux qui n'ont qu'à l'abandonner pour le faire périr ?* »³⁶⁵

L'éducation doit donc être une *remise en place* de l'enfant : « *L'homme sage sait rester à sa place ; mais l'enfant, qui ne connaît pas la sienne, ne saurait s'y maintenir... c'est à ceux qui le gouvernent à le retenir.* »³⁶⁶

Et pour ce résultat, Rousseau choisit la tromperie. C'est par ruse et tromperie que le précepteur d'Émile assure sa prise pédagogique sur son élève : « *Dans les éducations les plus soignées, le maître commande et croit gouverner : c'est en effet l'enfant qui gouverne. Il se sert de ce que vous exigez de lui pour obtenir ce qu'il lui plaît. [...] Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croit toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. [...] Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire.* »³⁶⁷

Mais comme nous le montre Claude Rabant, c'est *son pouvoir* qu'assure ainsi le pédagogue. Car, par cet *effet d'illusion*, il dérobe à son élève son savoir et le savoir de sa propre maîtrise : « *Le précepteur doit savoir, et savoir qu'il est le maître, mais en même temps dérober ce savoir à l'élève, qui dès lors, sujet radicalement assujetti, leurre jusqu'à dans son vouloir, n'a d'autre parole que celle qu'on lui dicte et qu'on désire de lui.* »³⁶⁸

L'art d'éduquer, pour Rousseau, consiste donc à gagner la réalité du pouvoir *en feignant l'élève par une apparence de liberté*. Nous sommes donc au cœur de la relation savoir/pouvoir.

³⁶⁴ RABANT Claude, *Op. Cit.*, p. 103

³⁶⁵ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Op. Cit.*, p. 120

³⁶⁶ *Ibidem*, p.114

³⁶⁷ *Ibidem*, p.169

³⁶⁸ RABANT Claude, *Op. Cit.*, p. 104

3.1.1.2. Savoir et Pouvoir

Dans *La crise de la culture*³⁶⁹, dont le titre original *Between past and future* traduit mieux l'aspect transitoire et interrogatif des textes, Hannah Arendt écrit : « *C'est à partir de là (le XVIII^{ème} siècle) que s'est développé un idéal d'éducation teinté de rousseauisme, et de fait directement influencé par Rousseau, chez qui l'éducation devient un moyen politique et la politique elle-même une forme d'éducation.* »³⁷⁰

Plus loin, l'auteure reprend et explicite son constat : « *Le rôle que, de l'Antiquité à nos jours, toutes les utopies politiques prêtent à l'éducation, montre bien combien il paraît naturel de vouloir fonder un nouveau monde avec ceux qui sont nouveaux par naissance et par nature* », et encore : « *C'est pour cela qu'en Europe ce sont surtout les mouvements révolutionnaires à tendance tyrannique qui croient que pour mettre en place de nouvelles conditions il faut commencer par les enfants, et ce sont ces mêmes mouvements qui lorsqu'ils accédaient au pouvoir, arrachaient les enfants à leur famille et se bornaient à les endoctriner.* »³⁷¹

Hannah Arendt précise la relation Pouvoir/Savoir : « [...] le mot « éducation » a une fâcheuse résonance en politique ; on prétend éduquer alors qu'en fait on ne veut que contraindre sans employer la force. »³⁷² Pour sa part, Jacqueline Russ, au chapitre « *Les fondements du pouvoir* »³⁷³, nous apporte une position explicative de l'attitude de Rousseau avec *Émile*, au travers de la reprise de la thèse de Machiavel quant à l'origine de toute domination. La position du *gouverneur* tient entièrement dans la prescription de Machiavel : « *Comment s'emparer du pouvoir et le conserver ? Réponse: à travers une stratégie maîtrisée et réfléchie de la domination et de la violence, en enracinant, dans les sujets, l'amour du maître* »³⁷⁴.

Jacqueline Russ cite, par ailleurs, Paul Veyne dans sa préface au *Prince*³⁷⁵ : « *Machiavel procède [...] à une analyse de la relation obéissance; elle est un rapport d'extériorité, de passivité et d'habitude, qui induit chez les sujets l'amour de leur maître. Le prince doit se faire obéir, c'est à dire qu'il doit se faire craindre: on n'exécutera ses ordres ni par simple persuasion ni par violence effective ; la soumission induit une accoutumance, une habitude, dont les sujets se font un droit et qui devient "une affection*

³⁶⁹ ARENDT Hannah, *La crise de la culture* (1954), Paris, Folio Essais, 1972

³⁷⁰ *Ibidem*, p. 227

³⁷¹ *Ibidem*

³⁷² *Ibidem*, p. 228

³⁷³ RUSS Jacqueline, *Les théories du pouvoir*, Poche Références, 1994

³⁷⁴ *Ibidem*, p. 261

³⁷⁵ *Ibidem*, p 262

naturelle” [...] Machiavel entend [...] que le prince se fait obéir, qu’il y parvient en se faisant craindre et que cette crainte est finalement très semblable à de l’amour ».

Dans le cas d’*Émile*, la violence n’existe que sous forme d’un isolement de l’éduqué, du mutisme du gouverneur et de cette quintessence de la domination qui est l’invisibilité de l’observateur. C’est d’une certaine manière le panoptique de Bentham et la caméra de surveillance installée dans les chambres du livre de George Orwell, 1984.

Cet antagonisme du savoir et du pouvoir, inavouable si nous nous rappelons la dissimulation à laquelle s’astreint le Gouverneur d’*Émile*, se détecte dans d’innombrables situations. Sans revenir sur les autodafés inhérents à l’arrivée de tout système autoritaire, nous le découvrons en toile de fond de beaucoup d’épisodes de l’histoire des sociétés.

Le savoir de l’autre est insupportable et ne peut s’annihiler que par la violence ou par la ruse, comme dans le cas de Rousseau. D’autant que, depuis Montesquieu, nous savons que « *seul le pouvoir est à même de limiter le pouvoir* »³⁷⁶ et que le savoir de l’autre peut se convertir en pouvoir. Robert Musil, dans *l’homme sans qualités*, note ce rapport empreint de fausseté : « *Quelque chose dans son cœur, prenait parti pour....ce bourgeois parvenu à la distinction contre toutes les règles, cet intrus qui faisait honte aux seigneurs installés dans leur patrimoine comme jadis les savants esclaves grecs avaient fait honte à leurs maîtres romains* »³⁷⁷.

Rousseau pense régler cet antagonisme du savoir et du pouvoir par une double illusion : celle de la dissociation de l’éducation politique et l’éducation domestique en créant, avec *Émile*, un être *abstrait* et celle de la place respective de chacun, avec comme seul impératif, le savoir-mener la ruse à son terme et le maintien de celle-ci sans se démarquer. Il écrit d’ailleurs : « *Or, en fournissant l’objet imaginaire, je suis maître des comparaisons, et j’empêche aisément l’illusion des objets réels.* »³⁷⁸

Mais à maintenir l’élève dans l’imaginaire, ne passons-nous pas à côté de ce que Freud appelait « *l’éducation en vue de la réalité* », développée dans *L’avenir d’une illusion* ? Cette orientation vers le réel nous semble pourtant la seule propre à soutenir la fonction éducative qui vise à réfréner la jouissance.

A travers cette double illusion, c’est donc la problématique de l’autorité et de son éthique qui entre en jeu. Car, comme nous le rappelle Hannah Arendt, l’autorité de l’enseignant se fonde sur son rôle de responsable du monde et de son réel.

³⁷⁶ MONTESQUIEU

³⁷⁷ MUSIL Robert,

³⁷⁸ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Op. Cit.*, p. 477

3.1.1.3. L'autorité en question

L'éducation, telle que Rousseau la comprend a une finalité *politique* : il s'agit d'aider *l'homme nouveau* à naître.

Un prolongement de l'éducation émilienne se retrouve naturellement dans l'intérêt que tous les mouvements révolutionnaires vont manifester à l'endroit de l'éducation. Il s'agit, comme à l'époque des lumières, à chaque fois, de fabriquer *un homme nouveau* pour permettre l'avènement d'une *société nouvelle*, s'opposant, bien entendu, à la société *dégénérée* actuelle. Mais, nous ne pouvons pas nous empêcher de penser à la célèbre phrase de Lord Acton : « *Le meilleur moyen de faire de la terre un enfer, c'est de vouloir en faire un paradis.* »

Dans son livre, Rousseau impose une condition : « *Emile est orphelin. Il n'importe qu'il ait son père et sa mère. Chargé de leur devoir, je succède à tous leurs droits. Il doit honorer ses parents, mais il ne doit obéir qu'à moi. C'est ma première ou plutôt ma seule condition.* »³⁷⁹. Mais à travers celle-ci se lit la haute exigence de *rompre* avec la société existante. Comme l'exprime Alexis Philonenko, *tout un passé d'habitudes, de préjugés et de coutumes doit trouver sa vérité et du même coup s'effondrer*³⁸⁰.

Devant une telle affirmation, l'article *La famille*, écrit par Jacques Lacan en 1938, devient d'une incontestable modernité. L'auteur nous montre que *pour incarner l'autorité dans la génération la plus voisine et sous une figure familière, la famille conjugale met cette autorité à la portée immédiate de la subversion créatrice.*

Puis il conclut le chapitre sur le rôle de la formation familiale par ces quelques lignes: « *Ainsi donc, si la psychanalyse manifeste dans les conditions morales de la création un ferment révolutionnaire qu'on ne peut saisir que dans une analyse concrète, elle reconnaît, pour le produire, à la structure familiale une puissance qui dépasse toute rationalisation éducative. Ce fait mérite d'être proposé aux théoriciens – à quelque bord qu'ils appartiennent – d'une éducation sociale à prétentions totalitaires, afin que chacun en conclue selon ses désirs.* ».

D'autre part, nous l'avons souligné dans le paragraphe *Savoir et Connaissance*, Hannah Arendt nous propose une autre *fin* à l'éducation, plus proche de notre démarche entreprise sur *l'apprendre chez l'enfant*. L'auteure souligne que, si la compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance

³⁷⁹ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Op. Cit.*, p. 69

³⁸⁰ PHILONENKO Alexis, *Op. Cit.*, p. 103

aux autres, il doit, avant tout, en assumer la responsabilité – *même si, secrètement ou ouvertement, il le souhaite différent de ce qu'il est.*

Pour Arendt, l'autorité de l'enseignant se fonde sur son rôle de responsable du monde : « *Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signifierait les choses en lui disant : "Voici notre monde".* »³⁸¹

Mais en continuant son analyse, celle-ci souligne que l'autorité ne joue plus aucun rôle dans la vie publique et politique ou du moins ne joue qu'un rôle largement contesté. A ce sujet, l'auteure n'émet aucun doute : « *L'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut que signifier une chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants.* »³⁸²

Nous apprenons toujours à nos enfants *un monde déjà hors de ses gonds ou sur le point d'en sortir*³⁸³. Et pour préserver ce monde, notre espoir réside *dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle*³⁸⁴.

Nous mettons notre espoir en *l'apprendre* pour protéger cette nouveauté. Cela passe par un véritable travail de déconstruction des discours établis : tous les enfants ont le goût d'apprendre mais ce qu'ils n'ont pas toujours, c'est le goût du travail. Or, ce qui incite l'élève à se mettre au travail, c'est le *désir* du maître et la clarté de ses exigences. L'autorité dont celui-ci doit faire preuve ne relève donc pas du caprice mais d'un principe : *être à l'école pour apprendre*. L'autorité pédagogique devient alors d'une modernité totale.

3.1.2. L'illusion du savoir

Jean-Paul Valabrega, dans son texte *La psychanalyse savante*, note que la psychanalyse n'a certainement rien à voir, fondamentalement, avec la pédagogie : « *Elle en est même, dans une large mesure, le contraire, puisqu'elle substitue à la connaissance « toute faite », constitué, une connaissance « à faire » et constituante que l'on peut, par exemple, appeler vérité. Ou mythe...car la vérité participe du mythe, qui peut à cet égard se définir comme le carrefour du constituant et du constitué.* »³⁸⁵

Mais d'une façon paradoxale, *psychanalyse* et *éducation* se sont retrouvés liés à travers ce que nous avons coutume d'appeler les *impossibles freudiens*. Qu'en est-il et que signifient-ils ?

³⁸¹ ARENDT Hannah, *La crise de la culture*, op. cit., p. 243

³⁸² *Ibidem*, p. 244

³⁸³ *Ibidem*, p. 246

³⁸⁴ *Ibidem*, p. 247

³⁸⁵ VALABREGA Jean-Paul, *La psychanalyse savante*, Op. Cit., p.23

3.1.2.1. Les impossibles freudiens

Mireille Cifali, dans son article « *Métier « impossible » ? une boutade inépuisable* »³⁸⁶ revient sur ce que nous appelons : « *les trois impossibles freudiens* ».

Pour elle, la postérité a surtout repris et commenté la formulation contenue dans l'article *Die endliche und die unendliche Analyse* que Freud publie en 1937 et qui, jusqu'à une date très récente, était connue en français à travers la traduction de Anne Berman : « *Il semble que la psychanalyse soit la troisième de ses professions "impossibles" où l'on peut d'avance être sûr d'échouer, les deux autres depuis bien plus longtemps connues, étant l'art d'éduquer et l'art de gouverner.* »³⁸⁷

Puis, elle indique : « *Si nous consultons le texte allemand, ainsi qu'une nouvelle traduction française*³⁸⁸, nous constatons de légères modifications ». Freud aurait plutôt écrit : « *Il semble presque, cependant, que l'analyse soit le troisième de ces métiers "impossibles" dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant. Les deux autres connus depuis beaucoup plus longtemps, sont éduquer et gouverner.* »

En effet, le texte allemand de Freud semble beaucoup plus proche de la deuxième traduction : « *Es hat doch beinahe den Anschein, als wäre das Analysieren der dritte jener « unmöglichen » Berufe, in denen man des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann. Die beiden anderen, weit länger bekannten, sind das Erziehen und das Regieren.* »

La psychanalyse installe d'emblée *L'apprendre* dans l'assurance d'un succès *insuffisant*. Mais paradoxalement, loin d'être une problématique, n'est-ce pas une chance à saisir ? Et que nous indique cette association entre *das Analysieren, das Erziehen und das Regieren* ? Certainement, comme nous le montre Mireille Cifali, leur nécessité commune de formuler une éthique. Lacan nous l'indiquait : « *Ne voilà-t-il pas un fait de l'expérience qui peut bien nous montrer que l'analyse est capable de nous fournir une boussole efficace dans le champ de la direction éthique ?* »³⁸⁹

Cette éthique entraîne obligatoirement des qualités spécifiques. Mais où les situer ? Chez le maître ? Chez l'élève ? Dans l'acte qui doit prendre une place équidistante des deux protagonistes ?

³⁸⁶ CIFALI Mireille, *Métier « impossible » ? une boutade inépuisable*, 1999, <http://leportique.revues.org>

³⁸⁷ FREUD Sigmund, « Analyse terminée et analyse interminable », in *Revue française de psychanalyse*, t.XI, n°1, 1939, p.33

³⁸⁸ Traduction française par Altounian, Assoun...in *Résultats, idées, problèmes*, PUF, 1985

³⁸⁹ LACAN Jacques, *Séminaire VII : L'éthique de la psychanalyse (1959-1960)*, 6 juillet 1960, p. 712

Or comme l'indique Claude Rabant, *cette question de la qualité spécifique est aussi vieille que la réflexion elle-même*³⁹⁰. Celui-ci soutient : « *Il se pourrait cependant que, dans le monde actuel [...], cette antiquité prenne aujourd'hui figure d'une singulière nouveauté.* »³⁹¹ Or celle-ci est marquée, avant tout, par le débat sans fin de ce que nous choisissons d'appeler l'aporie Savoir/Vérité.

3.1.2.2. Savoir et Vérité

Le langage de l'homme, nous dit Lacan, cet instrument de son mensonge, est traversé de part en part par le problème de la vérité.³⁹² C'est ce qui fera dire à Jacques-Alain Miller, lors de la première séance du Cours du Mercredi 15 novembre 2000 : « *Pour le dire d'un jeu de mot, l'enseignement, c'est, comme l'éprouvent tous ceux qui enseignent, de "l'enseigne-mentir". On devient enseignant quand on a appris à mentir comme il faut.* »³⁹³

Savoir et vérité sont distincts. Mais dans son texte *La psychanalyse savante*³⁹⁴, Jean-Paul Valabrega nous apporte une orientation particulière à cette problématique. Ce qu'il craint n'est aucunement la distinction entre savoir et vérité, puisqu'elle est fondée, mais bien un certain usage qu'il s'en peut faire et qui, selon l'auteur, est déjà en route.

L'auteur pose à l'évidence *la distinction* – plus d'ailleurs que *l'opposition* – entre savoir et vérité. Mais, reprenant l'apport de Socrate, il ajoute que si celui-ci dit à qui veut l'entendre qu'il ne sait rien ou, plus philosophiquement, que la seule chose dont il soit certain, c'est de son ignorance, il est aussi loin de méconnaître la fonction du silence et de la suspension : « *[...]ce qu'il faut voir surtout, c'est que l'ignorance et le silence en question sont suspensifs. [...] Il s'agit du silence de celui qui peut parler et de l'ignorance de celui qui sait, et non point du tout du silence du muet ou de l'ignorance de l'ignare* »³⁹⁵

Ce que craint l'auteur, dans ce débat *savoir et vérité*, c'est le glissement d'un *distinguo* à une *opposition*. Or, ce n'est évidemment pas parce que deux choses ne sont pas les mêmes qu'elles sont opposées, contraires ou antagonistes : « *On a glissé subrepticement de la suspension à la récusation, et c'est pour finir « au nom de la vérité » qu'on en vient à récuser le savoir* »³⁹⁶.

³⁹⁰ VALABREGA Jean-Paul, *La psychanalyse savante*, Op. Cit., p.25

³⁹¹ *Ibidem*

³⁹² LACAN Jacques, *La causalité essentielle de la folie*, in *Propos sur la causalité psychique*, 1946

³⁹³ MILLER Jacques-Alain, *Le lieu et le lien*, Cours du mercredi 15 novembre 2000, <http://fr.scribd.com>

³⁹⁴ VALABREGA Jean-Paul, *La psychanalyse savante*, L'Inconscient n°8, 1968

³⁹⁵ *Ibidem*, p. 22

³⁹⁶ *Ibidem*

Pour Valabrega, cette récusation du savoir dissimule ce qu'il nomme un *sophisme inconscient*, et qu'il qualifie de sophisme de justification ou d'alibi : « *Puisque le savant se dit ignorant, l'ignorant, en proclamant qu'il l'est, s'égalera donc au savant et deviendra comme lui.* »³⁹⁷ Puis il ajoute : « *Ainsi de ce mésusage qui se résume en une opposition fallacieuse, ce n'est nullement la vérité [...] qui surgit, mais bel et bien l'alibi de l'ignorance, dans l'identification sophiste. Ce n'est plus de docte ignorance qu'il est question, mais d'ignorance satisfaite, glorieuse, systématisée.* »³⁹⁸

Car le danger est là : que la pédagogie se jette dans la démagogie...

Comment aborder le rapport du sujet au savoir sans tomber dans la démagogie du non-savoir ? Et quelles seraient les modalités de sa transmission les moins sujettes à caution ?

Cette problématique est parfaitement mise en relief dans le texte de Piera Castoriadis-Aulagnier, *Comment ne pas être persan ?*³⁹⁹, dans lequel elle s'interroge sur l'extension de l'enseignement de la psychanalyse. Celle-ci revient, avec beaucoup d'humour, sur la position des analystes sur *leur rapport au savoir*. Pour elle, certains sont tentés de déplacer le problème par un énoncé de ce genre : « *La particularité du savoir de l'analyste résulte de ce qu'a de spécifique son rapport au savoir, entendant par là que l'ouverture qu'il réussirait à maintenir avec son propre inconscient (ce qu'on appelle l'auto-analyse) le mettrait à l'abri (plus que tout autre sinon totalement) des pièges de sa propre parole, de la fascination propre à la position du sujet supposé savoir, et donc de l'usage qu'il peut en faire. En un certain sens, il deviendrait le paradigme du « parfait enseignant », de celui qui dénonce le fantasme du dialogue, qui ne se laisse pas prendre au piège de la relation narcissique enseignant-enseigné, qui dispenserait en toute gratuité un discours qu'il croit vrai, mais qui le premier proclamerait la vérité comme ouverte et mouvante, et qui, ce discours prononcé, refuserait d'en recevoir en échange quelque gratification que ce soit puisqu'il saurait, lui, que l'enseigné est forcément pris au piège de son propre transfert comme de son propre narcissisme.* »⁴⁰⁰

Comment nous mettre à l'abri des pièges de notre propre parole ? Comment éviter que la prise – l'emprise – du savoir donnée au maître sur ses élèves ne devienne captation ? Comment soutenir le désir de l'élève sans l'engager sur les voies de la méprise, du leurre ?

³⁹⁷ *Ibidem*

³⁹⁸ *Ibidem*, p. 23

³⁹⁹ CASTORIADIS-AULAGNIER Piera, *Comment ne pas être persan ?*, L'Inconscient n°8, 1968

⁴⁰⁰ *Ibidem*, p. 23

Car Piera Castoriadis-Aulagnier nous met en garde : « *Mais celui qui dénonce la fonction leurrante que peut jouer le savoir, comme le leurre propre au discours qu'on tient sur ce même savoir, pour y opposer une « vérité » dont son discours porterait témoignage, est-il sûr de ne pas être autant victime de ces mêmes pièges ?* »⁴⁰¹

3.1.2.3. Le savoir comme lien

Friedrich Froebel, dès 1826, nous fournit un premier élément de réflexion : « *Zwischen beide, Erzieher und Zögling, Forderung und Folge, muss unsichtbar ein Drittes... ein Drittes, das Dritte, welchem Erzieher und Zögling gleich und ganz eben mässig unterworfen sind.* »⁴⁰². L'auteur mettait alors en avant la nécessité d'un tiers, pour rendre tenable la position du maître et celle de l'élève : « *Entre les deux, l'éducateur et l'élève, entre l'exigence et l'obéissance, il doit y avoir, invisible un tiers... Un tiers, le tiers auquel l'éducateur et l'élève sont pareillement soumis, d'une manière tout à fait égale.* »

De plus, l'auteur insiste sur l'espoir de l'enfant : « *Dies ahnet, hofft, glaubt und fordert auch jedes Kind, Schulkind, von seinem Schulmeister, diese Ahnung und Hoffnung, und dieser Glaube ist das unsichtbare und vielwirkende Band zwischen ihnen beiden* »⁴⁰³. Et il introduit la notion si particulière du lien : « *c'est justement cela que tout enfant, tout élève pressent, espère, croit et réclame de son maître d'école ; ce pressentiment, cet espoir et cette croyance sont entre eux deux le lien invisible et efficace.* »

Nous retrouvons cette notion dans un des cours donné par Jacques-Alain Miller qui nous apporte, de plus, un éclairage particulier sur l'aporie Vérité/Savoir. Pour lui, *la vérité est un lieu, alors que le savoir est un lien*⁴⁰⁴.

Et c'est à travers la lecture des écrits de Jacques Lacan qu'il précise cette différenciation : « *Comme tous les dits de Lacan, c'est à prendre avec des pincettes. [...] Parce que c'est estampillé du lieu de la vérité. C'est frappé au coin du mi-dire, le dire à moitié. Cela veut dire que ce qu'on cite de Lacan, ça vous laisse toujours la moitié du chemin à faire. C'est à vous d'y mettre l'accent de vérité, d'y mettre la ponctuation, voire de l'enchaîner dans un lieu, de savoir faire lien, et que vous puissiez [...] faire chaîne.* »⁴⁰⁵

⁴⁰¹ CASTORIADIS-AULAGNIER Piera, *op. cit.*, p. 42

⁴⁰² FROEBEL Friedrich, *Menschen-Erziehung* (1826), in *Pädagogische Schriften*, Wien und Leipzig, Ed. Pichler, p. 80-82

⁴⁰³ *Ibidem*

⁴⁰⁴ MILLER Jacques-Alain, *Le lieu et le lien*, Op. Cit.

⁴⁰⁵ *Ibidem*

La question qui se pose est de savoir quel est le savoir que nous sommes capables de tricoter avec des effets de vérité : « *Le difficile, c'est d'arriver à lier les effets de vérité dans un savoir qui n'en soit pas trop indigne [...].* »⁴⁰⁶

Quel savoir sommes-nous capables d'inventer pour faire lien ? Et quelle éthique soutenir pour que celui-ci ne soit ni un lien de domination, ni un lien de séduction, tous deux abordant le sujet dans l'imaginaire qui, lui, ne peut produire que de la rupture ; car l'imaginaire ne tolère pas d'Autre ; il est producteur de même : mimétisme de l'apparence comportementale, ou mimétisme de l'âme : il faut adhérer aux *bonnes* valeurs.

Car cette volonté de non-compréhension à la résistance au savoir n'est-elle pas le symptôme d'une société qui a conduit ses membres à ne plus entendre la souffrance et ce qu'elle signifie ? À ne plus reconnaître en elle une parole qui ne parvient pas à se formuler distinctement, mais comme un mal étranger dont il faut se défaire ?

D'où le recours, comme l'exprime Lacan, à l'orthopédie pour s'efforcer de gommer ce qui est malade et la dénonce...

3.1.3. L'illusion du langage

Ce qui définit le sens de « *l'acte* », c'est le projet que soutient celui qui l'entreprend. Quel nous semble être celui de *l'apprendre*, à travers *l'acte pédagogique* ? Une de nos positions est sans conteste de confronter l'enfant au *hors-sens*, car nous soutenons que mettre du sens partout ne permet pas à l'enfant d'y accéder.

Or, depuis quelques années, cette entité « *mettre du sens partout* » prévaut dans *l'apprendre*. Une des raisons significatives est certainement qu'il semble beaucoup plus aisé, alors, d'évaluer le niveau de l'apprenant. Or, en privilégiant systématiquement celui-ci, ne passons-nous pas à côté de ce que Lacan appelait *l'ambiguïté fondamentale et la fonction créatrice du signifiant*, pourvoyeuses de plaisir ?

3.1.3.1. Le mot d'esprit

Lacan, dans le séminaire sur *Les formations de l'inconscient*, revient sur l'ouvrage de Freud, le *Witz*.

⁴⁰⁶ *Ibidem*

Il pose la question des rapports du signifiant et de ce qu'il appelle alors satisfaction, plaisir : « *Pour arriver à quelque chose qui fasse nœud entre cet usage du signifiant et ce que nous pouvons appeler une satisfaction ou un plaisir* »⁴⁰⁷.

Il ajoute : « *Cette source primitive de plaisir, Freud la rapporte à une période ludique de l'activité infantile, à savoir que c'est quelque chose qui se rapporte à ce premier jeu avec les mots, qui en somme nous reporte directement à l'acquisition du langage en tant que pur signifiant, car c'est à proprement parler au jeu verbal, à l'exercice que nous dirions purement émetteur de la forme verbale qu'il va apporter - primitif et essentiel - le plaisir* »⁴⁰⁸. L'auteur précise que la part "d'ambiguïté fondamentale" et "le caractère primitif du signifiant par rapport au sens, son essentielle polyvalence, sa fonction créatrice" participent de l'effet produit par le mot d'esprit.

Nous l'avons vu, à travers la singularité du langage psychotique, le concept de lalangue, qui vient plus tard dans l'enseignement de Lacan, rend compte de cette intrication originelle du signifiant et de la jouissance : « *Lalangue sert à de toutes autres choses qu'à la communication [...] Si la communication se rapproche de ce qui s'exerce effectivement dans la jouissance de lalangue, c'est qu'elle implique la réplique, autrement dit le dialogue. Mais lalangue sert-elle d'abord au dialogue ? Comme je l'ai autrefois articulé, rien n'est moins sûr* ».⁴⁰⁹ La lalangue, note Lacadée, c'est quand « *le mot est une chose à moi* », le langage, c'est quand le mot est le meurtre de la chose.⁴¹⁰

Mais qu'est-ce que le concept de lalangue apporte sur le rapport du sujet à la langue ?

En 1995 paraissait *Le testament français*. Ecrit en langue française par un écrivain russe, Andreï Makine, ce roman est un témoignage sur ce rapport. L'auteur nous montre, dans un passage de ce roman, comment une formation de l'inconscient, un lapsus, peut bouleverser une position subjective : « *C'est le hasard d'un lapsus qui me révéla cette réalité déroutante : le français que je parlais n'était plus le même. [...] Ce jour-là, alors que je posai une question à Charlotte, ma langue fourcha. Je dus tomber sur l'un de ces couples de mots, un couple trompeur, comme il y en a beaucoup en français. Oui, c'étaient des jumeaux du genre "percepteur-précepteur", ou "décerner-discerner". De tels duos perfides, aussi risqués que ce "luxé-luxure", provoquaient autrefois, par mes maladresses verbales, quelques moqueries de ma sœur et des corrections discrètes de Charlotte. [...] Cette fois, il ne s'agissait pas de me souffler le mot juste. Après une*

⁴⁰⁷ LACAN Jacques, *Séminaire V : Les formations de l'inconscient*, Séance du 4 décembre 1957, p 158

⁴⁰⁸ *Ibidem*, p. 134

⁴⁰⁹ LACAN Jacques, *Séminaire XX : Encore*, Séance du 26 juin 1973, p. 131

⁴¹⁰ LACADÉE Philippe, *Le malentendu de l'enfant*, op. cit., p.104

*seconde d'hésitation, je me corrigeai moi-même. Mais bien plus fort que ce flottement momentané, fut cette révélation foudroyante : j'étais en train de parler une langue étrangère. »*⁴¹¹

Cette langue, le français, dont l'écrivain nous dit, dès les premières pages du roman, que sa mère l'appelait en plaisantant "*ta langue grand-maternelle*" devient, par ce lapsus, langue du sujet. Et ce n'est pas sans produire des effets.

L'auteur écrit : « [...] *la rupture était là. Enfant, je me confondais avec la matière sonore de la langue de Charlotte. J'y nageais sans me demander pourquoi ce reflet dans l'herbe, cet éclat coloré, parfumé, vivant, existait tantôt au masculin et avait une identité crissante, fragile, cristalline imposée, semblait-il par son nom de tsvetok, tantôt s'enveloppait d'une aura veloutée, feutrée et féminine – devenant une fleur* ».

Il écrit, plusieurs fois, « *la France, c'était l'Atlantide* », jusqu'à en faire « *la France-Atlantide* », et la langue française donnait un lieu à la magie, dont il nous parle, avec volupté, dans les premiers chapitres.

Cette séparation, cette division qu'il voulait croire entre deux langues, le russe pour le masculin, la violence, la brutalité, le sexe obscène et morbide, et le français, langue d'amour, de la féminité, de la poésie, de la douceur de vivre, s'est, dans l'instant du lapsus, révélée à lui sous une toute autre forme. Makine, en corrigeant lui-même ce lapsus, entre de plain-pied dans le dire social qui consiste en premier lieu à consolider un sens commun.

Nous avons perçu, à travers la singularité du langage psychotique, que *si le sujet consent à articuler son être dans le verbe, s'il en reçoit son statut de parlêtre, et une position subjective lui permettant de se représenter par un signifiant auprès d'un autre signifiant, il doit consentir à un certain sacrifice de son être, voire un certain abandon de son être pour en échange s'abonner au signifiant de l'Autre*⁴¹². Dans ce texte, Philippe Lacadée parle de la *responsabilité de l'analyste* face au paradoxe fondamental de l'être humain, qui ne trouve sa position de sujet qu'à condition d'abandonner une part de son être, pour s'exiler dans le pays de la langue ambiguë.

Mais qu'en est-il de la responsabilité de l'enseignant ? Comment maintenir une part de hors-sens dans *l'apprendre* et aider le sujet au consentement à habiter le langage et ses effets ?

Et surtout, que ne doit pas être *l'apprendre* ?

⁴¹¹ MAKINE Andreï, *Le testament français*, Mercure de France, Paris, 1995, p.243

⁴¹² LACADÉE Philippe, *Sauver l'ambiguïté de la langue*, La Cause freudienne, 03/2006, n°62, pp. 165-168

3.1.3.2. La totalisation du savoir

Dans son texte *Intention thérapeutique et responsabilité du sujet*⁴¹³, Laure Naveau revient sur ce qu'elle nomme *la vérité dont l'humanité ne veut pas*⁴¹⁴. Pour l'auteure, cette vérité est résumée par Jacques Lacan dans sa phrase : « *il n'y a pas de rapport sexuel* », ce dont le sujet pâtit. Or, le sujet veut que le rapport existe précisément *en donnant un sens à tout*.

Depuis quelques années, l'évaluation systématique et l'offensive des techniques cognitivo-comportementalistes ont abouti à ce que Jacques-Alain Miller nomme *la totalisation du savoir* : « *L'évaluation est sous-tendue par l'idée qu'il serait possible d'obtenir un sujet supposé savoir transparent. Cette idée d'un sujet supposé savoir total est pour moi un phénomène étrange. [...] Et pourtant nous constatons, dans nos sociétés, l'existence d'un nouvel idéal de totalisation du savoir.* »⁴¹⁵

Une des raisons avancée par l'auteur sur l'existence de ce nouvel idéal repose sur un point de vue sur le langage. Pour lui, même si les TCC ne théorisent nulle part ce qu'est pour eux le langage, *il est évident qu'ils croient fondamentalement que le langage est non-ambigu, ou du moins que le langage peut aisément être utilisé de façon non-équivoque et qu'il peut être explicite*⁴¹⁶.

Or, nous l'avons perçu à travers la singularité de la psychose, la vie du langage joue entièrement dans l'ambiguïté. Et c'est d'ailleurs dans son séminaire III, *Les psychoses*, que Lacan évoque cette particularité : « *C'est-à-dire que la plupart du temps, vous ne savez absolument rien de ce que vous dites. C'est-à-dire que dans votre interlocution la plus courante, le langage a une valeur purement fictive, vous prêtez à l'autre le sentiment que vous êtes bien toujours là. C'est-à-dire que vous êtes capable de donner la réponse qu'on attend, qui n'a aucun rapport avec quoi que ce soit de possible à approfondir. Les neuf-dixièmes du langage et des discours effectivement tenus, sont à ce titre des discours complètement fictifs.* »⁴¹⁷

Apprendre est une pratique de la relation et de la parole, certainement plus aisée en instituant le langage comme *non-ambigu*. Mais ne passons-nous pas alors à côté de ce que Freud nommait *activité en droite ligne du pur plaisir* ?

⁴¹³ NAVEAU Laure, *Intention thérapeutique et responsabilité du psychanalyste*, Mental n°16, NLS, 2005

⁴¹⁴ *Ibidem*, p. 39

⁴¹⁵ MILLER Jacques-Alain, *La réponse de la psychanalyse aux thérapies cognitivo-comportementales*, Mental n°16, NLS, 2005, p. 143

⁴¹⁶ *Ibidem*, p.146

⁴¹⁷ LACAN Jacques, *Séminaire III : Les psychoses (1955-1956)*, Séance du 25 janvier 1956, p. 257

Freud l'évoque dans son livre sur *Le mot d'esprit* : « Lorsque l'enfant apprend le vocabulaire de sa langue maternelle, il se plaît à expérimenter ce patrimoine de façon ludique. Il accouple les mots sans souci de leur sens, pour jouir du plaisir du rythme et de la rime »⁴¹⁸, et, ajoute-t-il « l'activité intempestive et absurde (de l'enfant) me semble dériver, en droite ligne du pur plaisir du non-sens »⁴¹⁹. Si bien qu'à l'âge adulte, « la pensée qui, pour faire de l'esprit, plonge dans l'inconscient, ne le fait que pour retrouver la retraite de ses jeux d'antan avec les mots »⁴²⁰.

Ce que Lacan nommait le *sens-jouis*, et qui ne sert à rien, nous semble vital pour les enfants. Notre rôle est de restituer à leur parole sa pleine valeur d'évocation, au moment où cette parole nous semble en danger. A cet égard, nous nous inscrivons totalement dans cette remarque d'Antonio Gramsci : « Chaque fois que d'une façon ou d'une autre la question de la langue affleure cela veut dire qu'une série d'autres problèmes se posent : la formation de la classe dirigeante, la nécessité d'établir des rapports plus intimes et plus sûrs entre les groupes dirigeants et la masse-populaire nationale; c'est-à-dire de réorganiser l'hégémonie culturelle »⁴²¹

Car en instituant le langage comme *non-ambigu* ne sommes nous pas incités à oublier que la langue peut-être *fasciste* ? À occulter ce qu'exprimait Roland Barthes dans sa leçon inaugurale au Collège de France en 1977 : « La langue, comme performance de tout langage, n'est ni réactionnaire ni progressiste; elle est tout simplement fasciste; car le fascisme, ce n'est pas d'empêcher de dire, c'est obliger à dire ».⁴²² ?

Le verbe peut être pacificateur. Dans son livre « *Le verbe contre la barbarie* »⁴²³, Alain Bentolila argumente en faveur d'une pratique sociale de la langue que nul, bien évidemment, ne songerait à contester. Il promeut pour cela « la langue commune », considérant que l'échange de mots initie la socialisation.

Pourtant de l'autre versant de cette pensée existe une *barbarie du verbe* dont il semble ne rien vouloir savoir : « En faisant le choix de la double articulation (des mots pour construire des phrases, des sons pour fabriquer des mots), les hommes ont assuré au verbe une capacité illimitée de nommer. C'est ainsi qu'aucune langue au monde ne répondra jamais à une demande nouvelle de ses usagers : "je n'ai plus actuellement de support disponible". »

Qu'abandonne l'apprendre en oubliant, trop facilement, la barbarie du verbe ?

⁴¹⁸ FREUD Sigmund, *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, Gallimard, 1978, p.206

⁴¹⁹ *Ibid*, p.207

⁴²⁰ *Ibid*, p.282

⁴²¹ GRAMSCI A., *Litteratura e Vita nazionale*, cité par Dominique Laporte dans son article « Sur la constitution de la langue nationale en France », *Ornicar?*, n°1, janvier 1975

⁴²² BARTHES Roland., *Leçon inaugurale au Collège de France*, 1977

⁴²³ BENTOLILA Alain, *Le verbe contre la barbarie : Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*, Odile Jacob, 2007

Philippe Lacadée nous met en garde, dans son texte *Le pari de la conversation du CIEN*, en précisant l'attachement de celui-ci à l'enseignement de Lacan, c'est-à-dire de la psychanalyse en *extension* qui se démarque radicalement, selon lui, de toute entreprise de psychothérapie : « *Pour la psychothérapie, le pari est en effet gagné d'avance dans la mesure où du moment qu'on parle, ça soulage, ça fait du bien, pente dangereuse qui conduit à vider toujours plus la parole de ce qui la cause, à obtenir du sens même là où il n'y en a pas, à garantir un sens censé valoir pour tous, - en écartant ce qui est en jeu pour chacun, en séparant le sujet de ce qui fait son incomparable, en niant ce qui fait sa singularité c'est-à-dire ce qui, dans sa parole justement, se détermine de sa cause psychique.* »

En voulant obtenir du sens même là où il n'y en a pas, en voulant garantir un sens valable pour tous, sous prétexte d'éradiquer *les différences insupportables* dans une société égalitariste, nous aboutissons à l'abandon de *la singularité*. Mais pouvons-nous toujours parler d'acte sans singularité ?

3.1.3.3. L'abandon de la singularité

Dans la deuxième partie, plus particulièrement dans le chapitre intitulé *Une entité paradoxale : l'autisme*, nous avons défendu l'idée, à l'instar de Jacques-Alain Miller et Eric Laurent, que l'hypermédiatisation faite autour « *de la prise en charge des personnes atteintes d'autisme* », que l'usage fait des controverses et querelles sur l'étiologie de l'autisme ou plus largement des maladies mentales, pourraient bien ne servir qu'à faire croire en une nouvelle figure de l'Autre qui semble pouvoir répondre de tout et au plus grand nombre, *un Autre fictif dont la création est le symptôme de nos sociétés*.

Notre société présente ce que Jacques-Alain Miller nomme « *le complexe du tout-dire dans la société de permission* »⁴²⁴. L'auteur nous rappelle que le dire analytique consiste à mettre à distance le sens commun, pour chercher le *sens-joui* le plus particulier, alors que le tout dire social consiste à consolider un sens commun⁴²⁵. Nous assistons à la montée d'une idéologie, devenue dominante, entièrement vouée à la normalisation par le sens commun. *L'apprendre*, en suivant ce chemin, ne consisterait donc qu'à renforcer celui-ci. Mais que cache cette volonté du *tout dire* ? Et surtout qu'abandonne *l'apprendre* en s'engageant dans cette voie ?

⁴²⁴ MILLER Jacques-Alain, *Vous avez dit bizarre ?*, Quarto 78, janvier 2003, p. 6-17

⁴²⁵ *Ibidem*

Jacques Lacan nous a appris à prendre le chemin du *mi-dire* : « *Je dis toujours la vérité : pas toute, parce que la dire, on n'y arrive pas. La dire toute, c'est impossible matériellement : les mots y manquent. C'est même par cet impossible que la vérité tient au réel* ». ⁴²⁶ La psychanalyse nous incite à prendre acte de l'impossibilité de tout dire, et de savoir que nous ne guérissons ni du langage, ni des malentendus, ni de l'irréductible solitude de l'être parlant.

Car n'avons-nous pas glissé peu à peu vers le tout-dire *forcé* entretenant une relation imaginaire et aboutissant au *mal-dire*, plein de haine pour le réel ? Notre responsabilité est de conduire l'enfant vers le *bien-dire*, décision intime relevant d'un consentement à habiter le langage et ses effets, afin, comme l'exprime Laure Naveau, *d'en transformer la charge de jouissance en un nouvel acteur poétique et politique* ⁴²⁷. Et comme nous l'indique aussi l'auteure, c'est en nous appuyant sur *le pouvoir du transfert, non pour exercer ce pouvoir – synonyme de l'impuissance d'une praxis* ⁴²⁸ – que nous ferons *dé-consister* l'Autre du sens, seule condition à l'avènement d'une prise de position éthique sur ce qui était le lot de *joui-sens* de l'enfant.

Il est de notre responsabilité de nous orienter vers *l'éthique des conséquences*, impliquant une acceptation de la prise en compte que le sujet se distingue de la personne : ce qui constitue le sujet, c'est de recevoir un nom, mais dans le sens où le « *nom* » qu'il reçoit a pour effet de lui signifier qu'il n'est pas seulement la somme des traits repérables de lui-même.

Prendre comme boussole le réel en jeu dans *l'expérience pédagogique*, c'est s'engager à s'orienter à partir de la question du sujet et de la singularité de son symptôme. Dès lors, il est moins question de l'écoute bienveillante, ou de la parole à tout va, mais bien de savoir entendre, dans le travail en cours avec les enfants, les signifiants qui déterminent l'histoire du sujet.

Cela nécessite *un partenaire* qui soit attentif à cette élaboration, un mode de faire surgir une position d'énonciation d'où l'enfant pourra :

- formaliser son symptôme, en répondre de sa place et y loger ses propres possibilités de résolutions ;
- réaliser un travail de construction qui lui permette de se produire comme sujet responsable de son destin et d'en infléchir le cours ;
- effectuer un changement de position subjective qui pacifie son rapport au monde et l'autorise à renouer des liens trop longtemps distendus.

⁴²⁶ LACAN Jacques, *Télévision*, Editions du Seuil, p. 9

⁴²⁷ NAVEAU Laure, *Op. Cit.*, p. 40

⁴²⁸ *Ibidem*, p. 41

Cette orientation de travail ne se substitue en aucun cas à l'expérience thérapeutique proprement dite, mais elle indique l'existence de la dimension d'un discours responsable. Faire une offre de parole, c'est faire l'offre au sujet, comme nous l'enseigne Jacques Lacan, *qu'il peut savoir s'il veut ce qu'il désire* : c'est cela la clinique.

Mais, l'idéal, c'est faire l'offre d'accéder au plaisir de la dialectique, au plaisir du jeu de la langue et de ses nuances, c'est faire l'offre de partager un amour de la langue et de ses richesses. C'est faire l'offre d'ouvrir l'enfant à une intelligence possible, à une liberté qu'offre la maîtrise du jeu de la langue, pouvoir dire, pouvoir bien dire. Là, nous sortons de la clinique pour viser un idéal. Mais pour cela, il faut accepter que *le discours du maître soit moins univoque*.

Qu'implique un tel enjeu ? Comme l'exprimait Lacan : « *Ne pas céder sur son désir* », sans l'exclure de l'exigence éthique.

3.2. L'éthique pédagogique

*« 'Man, je te dirai, m'man...
m'man, je retournerai pas à
l'école parce que à l'école on
m'apprend des choses que je
sais pas. »⁴²⁹*

Ernesto ne veut plus aller à l'école. L'opposition qu'il manifeste avec tant de fermeté et de certitudes pose des problèmes à la famille, à l'instituteur, au psychologue même qui offre ses bons offices. Nous aurions tendance à dire que celui-ci met en difficulté la politique psychopédagogique qui se veut elle-même la plus intégrative possible. Et qu'il aurait sans doute mérité le diagnostic de TOP : le fameux « Trouble Oppositionnel avec Provocation » proposé par l'Inserm...

Sa phrase *« Je ne retournerai pas à l'école parce qu'on m'apprend des choses que je ne sais pas »* s'oppose de façon provocatrice car nous ne pouvons ni la discuter ni la contredire ; elle arrive pile à l'envers de ce que le sens commun pourrait attendre. Elle s'impose comme telle, dans son rejet absolu de l'Autre du savoir. C'est une phrase paradigmatique de la position du sujet qui se passe aujourd'hui du lieu de l'Autre comme lieu d'un savoir supposé. C'est aussi un sujet qui se passe des dispositifs où le savoir est ordonné et dispensé comme un objet formaté, prêt-à-porter à avaler et à évaluer.

Car ce n'est pas qu'Ernesto refuse *d'apprendre*, comme le pense et le lui dit l'instituteur : *« Non – lui répond Ernesto – ce n'est pas ça Monsieur. On refuse d'aller à l'école »*. D'ailleurs l'autre phrase de celui-ci est *« ce n'est pas la peine »*, phrase répétée comme une litanie tout au long de son histoire. Plus on essaie de le guérir de cette opposition provocatrice face à l'Autre du savoir, plus il répondra *« ce n'est pas la peine »* du côté de la jouissance.

Mais la rencontre avec un *livre brûlé et troué* provoque chez Ernesto un bouleversement profond de son être. Il faut noter qu'il s'agit d'un livre en tant que lettre sans aucun signifié préalable, une lettre qui se donne à lire *hors sens*, alors qu'il ne sait pas encore lire.

⁴²⁹ DURAS Marguerite, *La pluie d'été*, P.O.L Editeur, 1990, p.22

L'histoire d'Ernesto, magnifiquement écrite par Marguerite Duras, ne peut qu'interroger l'enseignante que je suis. Dans son livre « *Leçons sur la volonté de savoir* », Michel Foucault, en citant *Euthydème* de Platon, incite à une autre interrogation : « *puisque votre intention est qu'il [Clinias] ne soit plus l'homme qu'il est à présent [...] votre intention n'est-elle pas tout simplement qu'il périsse ?* ». Foucault ajoute : « *enseigner c'est tuer* »⁴³⁰.

Cette interrogation ouvre le champ à une autre plus vaste qui touche à la conception même de *l'apprendre* : si nous situons celui-ci dans le domaine du service du bien, cela implique obligatoirement vouloir le bien de l'autre ou vouloir faire le bien de l'autre. Or *vouloir* le « bien » suppose le *savoir*. Nous sommes ici dans le registre du savoir du maître : « *Je veux le bien que je sais pour toi* ».

C'est sans doute pour cette raison que nous sommes saisis par la surprise, par un sentiment très désagréable, lorsque l'autre met une certaine mauvaise volonté à accomplir ce qui est pourtant son bien... C'est là que commence à apparaître l'énigme du désir de l'autre et le fait que le bien de l'autre n'est pas simplement superposable à ce que nous en savons. Il y a ici une prétention qui consiste à vouloir se rendre maître de la singularité subjective d'un autre.

L'apprendre, à travers *l'acte pédagogique*, suppose donc d'aller toujours au-delà du semblable et si nous suivons les termes de Lacan, c'est à travers l'éthique que nous y parviendrons. Mais celle-ci ne peut être qu'une éthique du désir au sens où elle soutient, au-delà des images, l'unicité irréductible du sujet impossible à « *épingler dans un quelconque savoir* ».

Les illusions pédagogiques nous ont montré combien *l'apprendre* pouvait s'éloigner de ce que nous avons défini, dans notre introduction, comme les quatre *intangibles de l'acte*. Elles orientent aussi notre réflexion, à travers l'éthique pédagogique, sur ce qui nous semble être les trois points irréductibles : l'autorité que nous nommons *authentique*, la transmission et la singularité.

Nous verrons, dans le troisième chapitre, que ces trois points nous conduisent vers ce qui définira au mieux l'acte pédagogique.

3.2.1. L'autorité authentique

Françoise Giroud, dans un texte édité en 2002 dans la revue *Élucidation* et intitulé *La jeunesse et le naufrage de l'Autorité*, écrit : « *Je sais bien que le psy ne traite pas les maux de la société, mais ceux de la personne dans ce qu'elle a de plus singulier. [...]* »

⁴³⁰ FOUCAULT Michel, *Leçons sur la volonté de savoir*, Paris, Gallimard Seuil, 2011, p.16

Qu'il n'y ait pas une voix qui s'élève dans leurs rangs pour traiter du naufrage de l'Autorité [...] me surprend. La moitié de la jeunesse roule sans frein. Où va-t-elle, sinon dans le mur ? [...] Je voudrais entendre sur ce sujet une parole simple, claire, où l'on me dirait par exemple pourquoi un enfant de sept ans n'obéit plus à son père et bat sa mère [...]. Je voudrais que les psychanalystes ne se cachent pas, sur ce sujet, derrière leur petit doigt. »⁴³¹ Pourquoi un tel appel aux psychanalystes ?

Avec l'anthropologie, la psychanalyse nous l'apprend : au principe de l'humain est la loi. Celle de la horde ou des primitifs de la guerre du feu au seuil de leur grotte. Dès *Totem et tabou*, celle-ci considère la loi, en tant que référence, ordre tiers, noyau du symbolique, comme étant au fondement même de la subjectivité. Pour se constituer comme tel, affirmer son désir et en assurer la permanence, il faut au sujet un appui, un recours et une garantie : précisément ceux que lui offre la loi, telle que la produit la mort du père et l'exigence d'inscription dans le lien social.

Ce qui fait donc de la loi l'une des figures majeures de l'altérité, ouvrant une alternative à la relation duelle, à l'affrontement mimétique, et donnant à la fonction paternelle toute son empreinte. Encore faut-il qu'elle s'incarne. Ce qui nous fait passer sur le versant de *l'autorité*, puisque c'est en général ainsi que l'on en conçoit le rôle : mettre en application cette fonction symbolique exercée par la loi, la rendre opérationnelle.

Mais la psychanalyse nous apprend aussi à en poser la limite : c'est ce que produit la loi, assistée de l'autorité, c'est-à-dire ce que la fonction des interdits apporte : un périmètre où est invité à se déployer le désir du sujet, et au-delà duquel celui-ci change de statut. C'est ce qui constitue le cadre nécessaire où s'inscrit le destin ordinaire de la subjectivité ; au-delà, s'étend le pays de la jouissance.

Les temps changent. Mais par-delà tout discours catastrophiste ou complaisant, énonçant la nécessité de la loi et des bienfaits de l'autorité, ou dénonçant le mythe d'un temps meilleur où elles opéraient, essayons d'analyser le rapport de *l'apprendre*, de la loi et de l'autorité.

3.2.1.1. Mais que fut l'autorité ?

C'est par cette réflexion qu'Hannah Arendt introduit le chapitre dédié à ce sujet dans son livre *La crise de la culture*⁴³². Car avant d'examiner s'il existe *une parole simple et claire* permettant de comprendre *ce naufrage de l'autorité*, il serait bon de s'intéresser

⁴³¹ GIROUD Françoise, *La jeunesse et le naufrage de l'Autorité*, Elucidation, février 2002-mars 2003, Verdier, p.1

⁴³² ARENDT Hannah, *La crise de la culture*, Op. Cit., p. 121

à ce que fut l'autorité en n'omettant pas que Françoise Giroud avance que ce naufrage peut avoir des aspects positifs.

De quelle autorité perdue nous parle Hannah Arendt ? Pour l'auteure, cette crise est de nature et d'origine politique et son symptôme le plus manifeste s'exprime dans le champ de l'instruction et l'éducation des enfants. Pour celle-ci, l'autorité au sens le plus large, a toujours été acceptée comme une nécessité naturelle, manifestement requise autant par les besoins naturels, la dépendance de l'enfant, que par une nécessité politique : « *la continuité d'une civilisation constituée, qui ne peut être assurée que si les nouveaux venus par naissance sont introduits dans un monde préétabli où ils naissent comme étrangers* »⁴³³.

Cette opposition entre le nouveau et le préétabli implique un choix : pour que l'autorité se constitue, il faut une valorisation du préétabli pour ne pas aboutir à une impasse. Hannah Arendt nous propose tout d'abord une approche historique du terme. Pour elle, le premier temps est celui des Grecs qui restèrent dans l'utopie. La solution viendra des Romains et c'est en fait dans la reprise chrétienne des acquis romains, qui peut encore se lire de nos jours, que s'instaura le fondement de l'autorité.

L'auteure nous rappelle que le mot *auctoritas* dérive du verbe *augere*, « augmenter » et ce que l'autorité ou ceux qui commandent augmentent constamment, c'est la fondation⁴³⁴ : « *Contrairement à notre concept d'une maturité orientée vers l'avenir, les Romains pensaient que la maturité était dirigée vers le passé. [...] La tradition préservait le passé en transmettant d'une génération à la suivante le témoignage des ancêtres, qui, les premiers, avaient été les témoins et les créateurs de la fondation sacrée et l'avaient ensuite augmentée par leur autorité à travers les siècles.* »⁴³⁵ Pour elle, le fait historiquement capital est que les Romains admirent les grands « ancêtres » grecs comme leurs autorités pour la théorie, la philosophie et la poésie.

Mais Arendt souligne que la vigueur et la résistance extraordinaires de cet esprit romain furent soumises à une épreuve décisive quand l'héritage politique et spirituel de Rome passa à l'Église chrétienne⁴³⁶. Car si la trinité romaine de la religion, de l'autorité et de la tradition put être reprise par elle, le concept romain d'autorité fut édulcoré et l'on permit à un élément de violence de s'insinuer à la fois dans la structure de la pensée religieuse occidentale et cet élément est la doctrine de *l'enfer platonicien*⁴³⁷.

⁴³³ *Ibidem*, p.122

⁴³⁴ *Ibidem*, p.160

⁴³⁵ *Ibidem*, p.163

⁴³⁶ *Ibidem*, p.164

⁴³⁷ *Ibidem*, p.174

Celle-ci fut alors utilisée à des fins politiques dans l'intérêt du petit nombre pour conserver un contrôle moral et politique de la multitude avec pour arrière-plan ce point décisif que la vérité par sa nature même est évidente et ne peut donc être expliquée.

L'auteure conclut ce chapitre sur l'autorité par deux remarques :

Tout d'abord, la conséquence la plus importante de la sécularisation de l'époque moderne est l'élimination dans la vie publique du seul élément politique de la religion traditionnelle, *la peur de l'enfer*. Celle-ci ne compte plus parmi les motifs susceptibles d'empêcher ou de déclencher les actions d'une majorité. Elle nous rappelle aussi que le moyen platonicien pour persuader la multitude de suivre les normes du petit nombre était resté utopique avant que la religion ne lui donne une sanction⁴³⁸. Elle nous rappelle ensuite que toutes les tentatives pour conserver le seul élément de violence de l'édifice chancelant de la religion, de l'autorité et de la tradition et pour l'utiliser comme rempart du nouvel ordre politique séculier se sont révélées vaines.

Nous finaliserons cette étude de *ce que fut l'autorité*, par une remarque issue de son approche de la notion de liberté. L'auteure nous rappelle que, pour Montesquieu comme pour les anciens, un agent ne pouvait plus être appelé libre quand il lui manquait *la capacité de faire*. Il n'importe pas ici que l'échec soit causé par des factions extérieures ou des facteurs intérieurs : « *La liberté ne peut consister qu'à pouvoir faire ce que l'on doit vouloir* » (*De l'esprit des lois*, XI, III)⁴³⁹. L'accent est mis sur *pouvoir*.

La question que nous devons donc nous poser est de savoir si ce *navfrage de l'autorité* annihile ou, au contraire, permet ce pouvoir ouvrant sur la liberté. Et, c'est à travers les apports de la clinique et la psychanalyse que nous l'aborderons.

3.2.1.2. L'Autorité intangible

C'est l'heure de la récréation. J'envoie tous mes jeunes dans la cour et comme je ne suis pas de garde, je propose à Rémy de rester en classe avec moi. J'ai intégré celle-ci en septembre 1984 (l'année qui précède l'histoire de Davy). L'IME possède 3 classes qui se jouxtent et qui donnent directement sur la cour. Elle reçoit des garçons de 6 à 14 ans « présentant des troubles du comportement et de la conduite ». Je m'occupe des moyens. Ce qui est très surprenant dans cet Institut, c'est le « chacun pour soi » utilisé par les adultes. Un seul exemple : l'orthophoniste pénètre régulièrement dans ma classe pour venir chercher un jeune. Elle lui demande : « Tu veux venir en atelier avec moi ? », ce à quoi il répond systématiquement : « Non ! ». Elle réitère cette demande, puis quitte la classe seule.

⁴³⁸ *Ibidem*, p.175

⁴³⁹ *Ibidem*, p.209

Inutile de préciser que ce départ met le jeune dans un état de désespoir et donc de violence extrême. J'essaie donc de proposer à ma collègue une autre approche, sans demande impossible à accepter pour ces jeunes. Ce à quoi elle me répondra : « Mais enfin, je suis une orthophoniste clinicienne, et il n'est pas question pour moi d'obliger un jeune à venir dans mon atelier ! ». Dont acte...

Ce matin, je propose donc à Rémy de rester en classe. Celui-ci n'est pas à sa place dans cet Institut. Il est psychotique, incapable de se défendre et subit de la part de ses camarades coups et injures. Lorsque j'essaie d'évoquer cette problématique avec mes collègues, ceux-ci me répondent « qu'il cherche les coups ». Il est vrai qu'il est souvent là où il ne devrait pas être... Comme il est accepté par le groupe lorsqu'il est en classe (les mêmes n'hésitant pas à participer aux maltraitances en dehors de celle-ci), je décide de le garder avec moi durant la récréation.

Le problème est qu'un des grands de la classe d'à côté n'apprécie pas. Il entre donc dans celle-ci, se dirige vers Rémy et lève la main. Je suis en train de balayer et, à ma grande stupéfaction, cette intrusion m'est totalement insupportable. Je me précipite le balai à la main en expliquant : « Cette classe est sous ma responsabilité et chacun doit y être en sécurité... Donc, tu sors si tu veux y agresser qui que ce soit... ». Celui-ci sort, mais dès la fin de la récréation, mes jeunes entrés en classe et la porte fermée, il passera près d'une heure à taper à coup de pied et à coup poing sur celle-ci et en m'insultant en hurlant (« salope » et « pute » étant les termes les plus doux).

Personne ne bougera en classe, mais personne ne bougera non plus dans l'établissement. Lorsque je l'ai croisé le lendemain, celui-ci me dira : « T'étais vraiment en colère hier... Si j'étais pas sorti, tu m'aurais tapé avec ton balai ? » Rémy ne sera plus jamais importuné dans ma classe. Mais il ne décidera pas toujours d'y rester... Il est cependant évident que cet incident a profondément interrogé ma perception de l'autorité.

Dans son livre *Malaise dans la civilisation*⁴⁴⁰, Sigmund Freud aborde, dans le chapitre VII, le problème de l'autorité à travers l'instauration du Surmoi qu'il nomme « l'autorité nouvelle ». Pour lui, la signification de l'évolution de la civilisation doit nous montrer la lutte entre l'Eros et le Thanatos, entre l'instinct de vie et l'instinct de destruction et cette lutte est le contenu essentiel de la vie⁴⁴¹.

La question que pose l'auteur est la suivante : « A quels moyens recourt la civilisation pour inhiber l'agression? Que se passe-t-il en l'individu qui rend inoffensif son désir d'agression? »⁴⁴², ce que Freud appelle « sentiment conscient de culpabilité ». Quelle en est sa genèse? Pour l'auteur, nous sommes en droit d'écarter le principe d'une faculté originelle, et pour ainsi dire naturelle, de distinguer le bien du mal et donc l'homme doit se soumettre, pour cette discrimination, à une influence étrangère.

Quelle est la raison de cette soumission? Elle semble évidente : c'est d'être privé de l'amour de la personne dont on dépend. Freud ajoute ceci : « Ainsi donc fort peu

⁴⁴⁰ Sigmund FREUD, *Malaise dans la civilisation*, Les classiques des sciences sociales, www.ugac.quebec.ca

⁴⁴¹ *Ibidem*, p. 45

⁴⁴² *Ibidem*, p. 46

*importe qu'on l'ait commis ou qu'on ait eu seulement l'intention de le commettre; dans un cas comme dans l'autre, le danger ne surgit que dès l'instant où l'autorité découvre la chose, et dans les deux cas elle se comporterait semblablement. »*⁴⁴³

L'auteur met l'accent sur le grand changement qui intervient dès le moment où l'autorité est intériorisée, en vertu de l'instauration d'un Surmoi⁴⁴⁴. Quel en est le mécanisme? Freud nous fait une proposition, qui est toujours d'actualité : une agressivité considérable doit se développer chez l'enfant contre l'autorité qui lui défend les premières satisfactions. Force est à l'enfant de renoncer à satisfaire cette agressivité vindicative. C'est pour s'aider à triompher d'une telle situation qu'il recourt aux mécanismes connus de l'identification, qu'il prend ou instaure en lui cette autorité intangible, laquelle devient alors le Surmoi.

Celui-ci s'approprie alors toute l'agressivité qu'on eût préférée, en tant qu'enfant, pouvoir exercer contre l'autorité elle-même. Quant au Moi de l'enfant, il doit s'accommoder du triste rôle de l'autorité, ainsi dégradée, du père⁴⁴⁵. L'auteur nous signale que l'instauration de l'autorité intérieure, du Surmoi, en raison de son omniscience, conduit à une indistinction entre l'agression intentionnelle et l'agression réalisée. Dans ces conditions, un méfait uniquement médité peut tout aussi bien faire naître un sentiment de culpabilité qu'un acte de violence effectif⁴⁴⁶.

Freud continue son analyse en proposant une analogie entre le processus de la civilisation et la voie suivie par le développement individuel et en soutenant que la communauté développe aussi un Surmoi dont l'influence préside à l'évolution culturelle, le Surmoi collectif qui a élaboré ses idéals et posé ses exigences. Parmi ces dernières, l'auteur revient plus particulièrement sur celles qui ont trait aux relations des hommes entre eux et qu'il résume par le terme général d'Éthique. Pour lui, les mêmes objections peuvent être formulées à l'égard du Surmoi individuel et du Surmoi collectif : par la sévérité de leurs ordres et de leurs interdictions, ils se soucient trop peu du bonheur du Moi, et d'autre part ils ne tiennent pas assez compte des résistances à lui obéir⁴⁴⁷.

Le Surmoi collectif, de par ses exigences éthiques, édicte une loi et ne se demande pas s'il est possible à l'homme de la suivre. Freud poursuit en nous indiquant qu'il présume que le Moi humain jouit d'une autorité illimitée sur son soi : *« C'est là une erreur; même chez l'homme prétendu normal, la domination du soi par le Moi ne peut dépasser certaines limites. Exiger davantage, c'est alors provoquer chez l'individu une révolte ou une névrose, ou le rendre malheureux. »*⁴⁴⁸

⁴⁴³ *Ibidem*, p. 47

⁴⁴⁴ *Ibidem*, p. 48

⁴⁴⁵ *Ibidem*, p. 50

⁴⁴⁶ *Ibidem*, p. 57

⁴⁴⁷ *Ibidem*, p. 59

⁴⁴⁸ *Ibidem*, p. 60

Freud conclut en nous rappelant que la civilisation néglige tout cela et se borne à décréter que plus l'obéissance est difficile, plus elle a de mérite et en relevant que l'agressivité doit être un obstacle puissant à la civilisation si s'en défendre rend tout aussi malheureux que s'en réclamer⁴⁴⁹.

Pour l'auteur, le surmoi est l'héritier du complexe d'Œdipe. Il est littéralement le *surmoi de papa*. Faut-il l'opposer au *surmoi contemporain* ? Nous l'avons perçu, l'idée de Freud est que le père apporte un certain tempérament à la férocité de cette instance judiciaire que peut devenir le surmoi. Or il est évident que la question du surmoi contemporain semble se déplacer : d'un côté, nous l'avons abordé dans le chapitre *L'enfant et ses objets*, il y a prolifération des objets du désir et de la demande, objets gadgets ; de l'autre, il y a pénurie majeure du père en fonction.

De plus, l'exigence de la "*communication*", qui s'accompagne d'une prolifération de portables, réalise une forme de fantasme collectivisé grâce auquel, en nous rangeant sous ce signifiant de la *communication*, nous obtenons d'être toujours *localisés* dans l'Autre. Nous assistons alors à une jouissance de l'Autre dans l'opération *Big Brother*.

L'autorité peut alors être envisagée comme ce que Lacan désigne comme notre point de vigilance, c'est-à-dire, « *ce qui ira en se développant comme conséquence du remaniement des regroupements sociaux par la science et nommément de l'universalisation qu'elle y introduit* »⁴⁵⁰. Elle doit permettre à chacun d'inventer une solution qui ne fasse pas l'impasse sur les signifiants de son histoire et sur les objets où s'est fixée sa jouissance.

Et c'est à partir de ce point de vigilance que nous pourrions envisager l'Autorité comme pilier éthique de *L'apprendre*.

3.2.1.3. L'autorité de la langue

Nous sommes réunis pour l'atelier « contes ». Mariana fait partie de notre groupe depuis quelques séances. Il a été très difficile de l'introduire dans celui-ci. Beaucoup de réticences de la part des autres jeunes. Mariana, qui a maintenant 10 ans, nous propose toujours une langue – sa langue – presque totalement incompréhensible, même si quelques mots communs apparaissent de temps à autre. Deux caractéristiques : tout d'abord, elle ne prononce toujours pas son prénom de façon correcte (Mirina au mieux), ensuite tout est « elle » (les copains, les livres, les jeux..., je veux « elle » étant sa phrase préférée). De plus, elle convoite et essaie de s'approprier systématiquement la marionnette ou l'objet choisi par les autres, ce qui met toujours le groupe sens dessus dessous.

⁴⁴⁹ *Ibidem*, p. 60

⁴⁵⁰ LACAN Jacques, *Proposition du 9 octobre 1967 sur le psychanalyste de l'Ecole*, 09-10-1967, p.9

La séance a été particulièrement difficile. Chaque injure et chaque conflit ont dû être repris. Nous sommes maintenant réunis pour manger un bonbon avant de repartir sur le groupe. Ceux-ci ayant séjourné au soleil, ils sont particulièrement collants. Mariana est assise à côté de moi. Je lance : « Ouf ! Avec ces bonbons tout collants, nous allons enfin avoir la paix ! ». Si les autres jeunes du groupe ne semblent pas avoir saisi la teneur de mon propos, il n'en est pas de même pour Mariana qui hurle de rire à côté de moi, et ouvre bien grande la bouche pour me montrer que ses mâchoires ne sont pas collées... Le plaisir est immense. D'autant plus grand qu'elle réalise en regardant les autres qu'ils ne partagent pas ce moment d'humour. Mais ce qui est certain, c'est qu'ils ressentent notre plaisir commun.

La fonction du langage n'est pas que communication, elle est aussi jouissance. Il est donc important de comprendre ce qui, de la langue du sens commun, vient faire autorité pour l'enfant. Dans ce débat si difficile sur l'autorité du sens commun, il est nécessaire de rappeler que, dans son livre *Qu'est-ce que l'autorité*, Hannah Arendt aborde, sans ambiguïté, la notion de l'autorité sous l'angle de la responsabilité. L'autorité doit être avant tout attentive à ce qui fait le désir du sujet et ne peut donc s'appuyer sur un pouvoir impersonnel. Elle est affaire de présence et de savoir y faire, beaucoup plus que de savoir faire.

La langue maternelle, par nature, serait du côté du rapport à la mère, mais, par-delà la mère, du côté de la société « *ignorante de ce qui se passe dehors* », la société étrangère, celle du savoir et du pouvoir. Au moyen âge, en France, on laissait les enfants à la garde des femmes qui parlaient le bas-français. Mais ces enfants, grandissant, passaient ensuite sous l'emprise des hommes, lesquels possédaient la langue du savoir, la langue de la communication et, avec ces hommes, ils apprenaient le latin.

Nous pouvons donc dire qu'il existe, avec la langue maternelle, deux types d'expression de sources différentes et de longueurs inégales. La première, toute organique et d'essence biologique, qui unit, de manière viscérale, la mère à l'enfant. Mais cette langue devra devenir celle du second type soit celle permettant d'échanger avec l'autre ce qui déclenchera la mise en sujet de chacun des interlocuteurs. Langue dominante, langue du pouvoir, langue des maîtres ou des dominants. Que devient la langue maternelle face à la langue d'origine, celle de la patrie, « *l'hégémonique, la glottophage* » comme le note Achour Ouamara, dans son article, *Les langues des autres*⁴⁵¹ ?

Il y a un moment où le sujet s'approprie cette langue ; et nous assistons à une précipitation dans la parole, qui assure une véritable prise du sujet sur le monde. Cette prise de parole s'articule sur la prise à son compte, et en son nom, de son être dans la structure. Encore faut-il qu'il y trouve sa place...Encore faut-il qu'il s'y trouve à sa place...

⁴⁵¹ OUAMARA Achour, *Les langues des autres*, Ecart d'identité n°76, mars 1996

Et, pour que l'autorité du sens commun puisse s'imposer, comme le rappelle Philippe Lacadée, *encore faut-il que ce "commun" appelle le respect et ne renvoie pas à un territoire défait du lien social*⁴⁵².

Ce que les enfants psychotiques nous ont appris, c'est qu'une des conditions majeures pour qu'un enfant puisse trouver sa place et s'y trouver à sa place, pour que le sens commun puisse s'imposer, est *d'apprendre à l'Autre à se tenir*. Et, c'est à travers la *pratique authentique*, loin d'un dispositif qui le place au centre, que nous en aborderons les principes.

3.2.2. La transmission

Ambre est partie aux toilettes depuis un bon moment. Elle finit par appeler. Fortement constipée, ces séances peuvent s'éterniser. « Ne le dis à Papa, me dit-elle, car il va s'inquiéter ». De plus, en la rejoignant, je réalise que sa culotte est sale, très sale. Elle n'a pas dû être changée depuis quelques jours. J'en conclus que sa mère a fini par abandonner les combats du matin. Le conflit dure depuis plusieurs années : Ambre refuse de changer de culotte avant de partir à l'IME avec, pour prétexte, que les propres la grattent, la serrent...C'est ce que je nomme « la culotte-bouchon », qu'Ambre ne veut que très difficilement quitter. (Il est à noter qu'actuellement Ambre refuse aussi de changer de pantalon ajoutant une couche supplémentaire de saleté...)

La « *culotte-bouchon* » est une manière de nous indiquer son angoisse consécutive à tout ce qu'elle peut « lâcher ». Il est aussi à noter qu'Ambre est toujours fortement constipée et qu'elle « lâche » très souvent des pets, qui bien entendu, révoltent les jeunes du groupe qui la rejettent un peu plus.

3.2.2.1. Transmission et nourrissage

Du non-su au su, il y a apprentissage. Il y a acquisition d'un savoir possédé par les autres, ou par un autre, et qui serait ainsi transmis. Le cumul serait possible : plus on apprend, plus on en sait. Chaque acquis de savoir s'additionnerait au déjà su précédent vers une somme de plus en plus considérable. Nous sommes ici dans l'image traditionnelle de l'enseignement, celle du nourrissage, de l'alimentation.

⁴⁵² LACADÉE Philippe, L'autorité de la langue, in *L'Autorité*, La petite Girafe, mai 2006, p. 11

Mais, comme le rappelle Jacques-Alain Miller⁴⁵³, la psychanalyse inciterait plutôt à substituer à ce modèle oral de la transmission du savoir, une référence anale : « *La transmission de savoir exige toujours du sujet qu'il se vide de l'intérieur, qu'il lâche ce qui lui appartient en propre, qu'il se purifie du déchet qu'il contient* ». Ce qui reviendrait à admettre qu'un nouvel entrant doit être précédé d'une sortie, l'intégrité de la personne devant être ressentie comme une opération à somme nulle. L'enfant est comptable à chaque instant de son intégrité par l'inventaire de lui-même, obligation qui ne permet pas le commerce avec l'extérieur.

Il y aurait donc, chez Ambre, angoisse de cette transmission, par peur de ce nourrissage qui, comme le rappelle Jacques-Alain Miller, peut se transformer en voracité.

3.2.2.2. L'acte de transmettre

Mais, fondamentalement, ne faisons-nous pas erreur sur cette notion ? Dans son livre « *L'inestimable objet de la transmission* », Pierre Legendre prévient : « *L'enjeu d'une transmission a été fort bien aperçu par le droit romain classique, à propos de la succession testamentaire : le citoyen romain ne doit pas mourir sans testament, et l'essentiel de cet acte consiste dans l'institution de l'héritier ; le testateur proclame avec solennité : Titius, sois mon héritier [...]. Cela nous met en présence du fait qu'une transmission ne se fonde pas sur un contenu, mais avant tout sur l'acte de transmettre, c'est-à-dire en définitive sur des montages de fiction qui rendent possible qu'un tel acte soit posé et répété à travers les générations* ».⁴⁵⁴

En d'autres termes, l'héritier ne bénéficiait pas d'un droit sur un avoir mais d'un devoir à l'endroit de sa communauté. Intimé sur le mode impératif, l'héritage lui était en quelque sorte confié dans le seul temps de sa vie, à charge pour lui de le confier à son tour à d'autres le temps de sa mort venu.

Deux points me semblent importants :

Tout d'abord, en mettant l'accent sur « l'acte » et non sur « le contenu », la problématique se déplace de la cause vers la conséquence. Lacan ouvre d'ailleurs une brèche entre l'acte et ses conséquences : « [...] *ce qui arrive quand il s'agit d'acte, c'est qu'il soit en particulier, tout à fait insupportable, [...] pas subjectivement, insupportable en quelque-une de ses conséquences* »⁴⁵⁵.

⁴⁵³ MILLER Jacques-Alain, *L'enfant et le savoir*, UFORCA, 2011

⁴⁵⁴ LEGENDRE Pierre. *L'inestimable objet de la transmission* (1985), Paris, Librairie Arthème Fayard, 2004, p.50

⁴⁵⁵ LACAN Jacques, *Séminaire XV : L'acte psychanalytique* (1967-1968), leçon du 29 novembre 1967, p.57

Ensuite, l'impératif utilisé, « Sois », montre bien à quel point le Surmoi intervient dans cette notion de transmission. Dans son livre « *Malaise dans la civilisation* »⁴⁵⁶, Sigmund Freud aborde, dans le chapitre VII, le problème de l'autorité à travers l'instauration du Surmoi qu'il nomme « *l'autorité nouvelle* ». L'auteur met l'accent sur le grand changement qui intervient dès le moment où l'autorité est intériorisée, en vertu de l'instauration d'un Surmoi. Il signale aussi que l'instauration de celui-ci, en raison de son omniscience, conduit à une indistinction entre l'agression intentionnelle et l'agression réalisée. Dans ces conditions, un méfait uniquement médité peut tout aussi bien faire naître un sentiment de culpabilité qu'un acte de violence effectif.

3.2.2.3. Transmission familiale

Pourquoi une telle angoisse chez Ambre et que signifie cette rétention forcenée ?

Dans son livre « *Eloge de la perte* »⁴⁵⁷, Jean-Richard Freymann nous rappelle que la transmission commence au moment où l'enfant se trouve sur le pot. Pour lui, il ne s'agit pas seulement du cadeau à la mère : « *La transmission commence le jour où l'enfant ne lâche pas tout n'importe quand. Au moment où il est civilisé dans le rapport à l'étron, il est déjà dans une logique de transmission, la mère n'étant à ce moment-là qu'en place d'adresse.* »⁴⁵⁸

L'auteur note que beaucoup de personnes ne supportent absolument pas que quelque chose puisse se passer verticalement et non horizontalement. C'est ce qu'il nomme, à l'instar de Pierre Legendre, *le refoulement de la généalogie*⁴⁵⁹.

Lacan, dans les « *Deux notes à Jenny Aubry* »⁴⁶⁰, note : « *le symptôme de l'enfant se trouve en place de répondre à ce qu'il y a de symptomatique dans la structure familiale* ». Il renvoie à la vérité du couple ou à la subjectivité de la mère, ce qui signifie que l'enfant est au cœur de la problématique inconsciente des parents, leur vérité. Dès que l'enfant sort de cette position d'objet, il met en jeu l'équilibre du couple, de la famille, ou de l'un des parents.

Et mettre en jeu cet équilibre, ne serait-il pas, pour Ambre, perdre une seconde famille ?

⁴⁵⁶ FREUD Sigmund, *Malaise dans la civilisation* (1929), Paris, Points, 2010

⁴⁵⁷ FREYMANN Jean-Richard, *Eloge de la perte. Perte d'objets, formation du sujet*, Paris, Editions érès, 2006,

⁴⁵⁸ *Ibid*, p.116

⁴⁵⁹ *Ibid*, p.117

⁴⁶⁰ LACAN Jacques, *Deux notes à Jenny Aubry*, 10-1969, p.1

Dans son texte *La fonction paternelle, questions de théorie*, Françoise Hurstel revient sur cette notion de transmission familiale : «*Qu'est-ce qui se transmet au sujet par la voix de ses parents ? Et comment cela se transmet-il ?* »

L'auteure est claire : « *Dans tous les cas, c'est la Loi et la place symbolique que le sujet occupe dans sa parenté, mais les modes de cette transmission ne sont pas celles d'un savoir, mais celles qui ont des effets de vérité – ou de mensonge – dans le sujet.* »⁴⁶¹

Si nous parlons d'*effets de vérité ou de mensonge* pour la transmission familiale, qu'en est-il pour la transmission culturelle, directement en cause pour « *l'apprendre* » ?

3.2.2.4 .Transmission culturelle

En 1976, j'ai intégré une classe unique en Anjou. Située dans l'un des plus petits villages de France, La Lande-Chasles, elle était pourvue d'un poêle à fioul. Lorsque je suis arrivée dans cette région, j'ai aperçu, dans un champ, une femme attelée à une charrue que dirigeait un homme. Certains samedis, pour atteindre ma classe en voiture, je devais descendre pour éloigner les perdrix qui marchaient sur la route. Je pensais : « Monsieur le Comte est là...Il va partir à la chasse... ». Monsieur le Comte qui avait fait équiper son château d'électricité, mais qui avait « oublié » d'en faire profiter les métairies qui en dépendaient. Lorsque j'allais voir certains de mes élèves, l'éclairage était succinct. A la gêne du début avait peu à peu fait place une réelle sympathie pleine de chaleur.

Lors d'une réunion pédagogique, j'ai expliqué que, régulièrement, je lisais des poèmes à mes élèves, en précisant que je choisisais des poètes et des poèmes que j'aimais particulièrement, entre autres Pierre Reverdy, Apollinaire...

La conseillère pédagogique leva les bras au ciel : « Mais c'est du fascisme » me dit-elle en me pointant du doigt : « Il faut lire un panel de poèmes, que vous aimez ou non, permettant aux enfants une meilleure connaissance de la poésie. ». Il est à noter que la question de l'impact de ces lectures sur la classe n'a pas été abordée.

Toute la problématique de la transmission résumée en un mot : « contenu » ou « effet » ?

La transmission est un acte qui engage la responsabilité des sujets. Elle n'est en aucun cas qu'un simple contenu.

Françoise Hurstel souligne : « *En chaque société, on trouve des rites [...], des mythes [...], des pratiques coutumières [...], qui vont marquer pour les parents comme pour les enfants un passage et leur faire « co-naître » ce qu'ils sont [...], selon la Loi.* »⁴⁶²

⁴⁶¹ HURSTEL Françoise, « La fonction paternelle, questions de théorie », in *Le Père, L'espace analytique*, Denoël, 1989, p. 256

⁴⁶² *Ibidem*, p.257

L'auteure poursuit : « *L'on peut se demander comment dans nos sociétés actuelles, relativement dépourvues de ces marquages symboliques sociaux, les individus se « débrouillent » pour accomplir ce passage.* »⁴⁶³

L'apprendre peut-il constituer un passage ?

3.2.2.5. L'éloge de la transmission

Le livre de Jacques Rancière, *Le maître ignorant*⁴⁶⁴, nous permet d'aborder cette notion de la transmission à travers *l'aventure intellectuelle de Joseph Jacotot*⁴⁶⁵, qui fut d'enseigner ce qu'il ignorait... Jusqu'à cette aventure, pour lui, enseigner *était d'un même mouvement, transmettre des connaissances et former des esprits, en les menant, selon une progression ordonnée, du plus simple au plus complexe*⁴⁶⁶. Après celle-ci, il se mit à proclamer le mot d'ordre de *l'émancipation intellectuelle* qui fit trembler la République du savoir : « *Tous les hommes ont une égale intelligence.* »⁴⁶⁷

L'auteur revient donc sur cette aventure particulière et sur les conséquences de celle-ci, en précisant bien qu'elle n'aurait pas eu lieu si le hasard n'avait pas fait, de Jacotot, un maître ignorant. Rancière nous montre l'originalité de *l'enseignement universel* qui en découla et, à travers lui, la notion de *l'émancipation* : « *Il suffirait d'apprendre à être des hommes égaux dans une société inégale. C'est ce que veut dire s'émanciper.* »⁴⁶⁸

Mais il poursuit : « *La tâche à laquelle les capacités et les cœurs républicains se vouent, c'est de faire une société égale avec des hommes inégaux, de réduire indéfiniment l'inégalité. [...] Une énorme machine se mettait en marche pour promouvoir l'égalité par l'instruction.* »⁴⁶⁹

Dans le chapitre III, *La raison des égaux*, l'auteur aborde une des idées fondamentale de *l'enseignement universel* proposé par Jacotot : le principe de *véracité*⁴⁷⁰. Celui-ci nous oblige à une remise en question de la notion de transmission : « *Dans l'acte de parole, l'homme ne transmet pas son savoir, il poétise, il traduit et convie les autres à*

⁴⁶³ *Ibidem*

⁴⁶⁴ RANCIÈRE Jacques, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987

⁴⁶⁵ *Ibidem*, p. 7

⁴⁶⁶ *Ibidem*, p. 10

⁴⁶⁷ *Ibidem*, p. 34

⁴⁶⁸ *Ibidem*, p. 221

⁴⁶⁹ *Ibidem*, p. 222

⁴⁷⁰ *Ibidem*, p. 99

faire de même »⁴⁷¹. Nous sommes au cœur de la problématique de notre thèse et de l'existence de *l'acte pédagogique*.

A travers le principe de *véracité* qui est au centre de l'expérience d'émancipation, nous assistons à une remise en cause profonde de *la vérité qui rassemble* : « *L'homme est condamné à sentir et à se taire ou, s'il veut parler, à parler indéfiniment puisqu'il a toujours à rectifier en plus ou moins ce qu'il vient de dire [...] parce que, quelque chose qu'on en dise, il faut se hâter d'ajouter : ce n'est pas cela ; et, comme la rectification n'est pas plus entière que le premier dire, on a, dans ce flux et dans ce reflux, un moyen perpétuel d'improvisation.* »⁴⁷²

Nous pouvons entrevoir le scandale de *l'enseignement universel* qui fait de *poétiser* et d'*improviser* ses deux opérations maîtresses. L'autre objet de scandale de cet enseignement fut celui de l'arbitraire des langues : « *La vérité ne se dit pas. Elle est une et le langage morcelle, elle est nécessaire et les langues sont arbitraires. Cette thèse de l'arbitraire des langues est, avant même la proclamation de l'enseignement universel, celle par laquelle l'enseignement de Jacotot s'est signalé comme objet de scandale* »⁴⁷³.

Comment concilier *transmission* et *arbitraire des langues* ? Quelles conséquences sur *l'apprendre* et *l'acte pédagogique* qu'il sous-tend ?

Lors de la séance du 15 juin 1955 du séminaire II de Jacques Lacan⁴⁷⁴, un débat réunit celui-ci et, entre autres, Wladimir Granoff et Serge Leclair. Granoff précise la différence entre langage et parole : « *Le langage est de personne à personne, et la parole, de quelqu'un à quelqu'un d'autre. Parce que la parole est constituante, et le langage est constitué* »⁴⁷⁵.

A travers cette distinction, Serge Leclerc précise la notion de transmission : « *[...] le langage a une fonction de communication, voire de transmission, la parole, elle, a une fonction de fondation, voire de révélation.* »⁴⁷⁶

Comment éviter l'impasse à laquelle peut nous conduire ce que Lacan nomme la *transmission normale*, où *l'individu ne fait que reproduire le type déjà réalisé par toute la lignée de ces ancêtres*⁴⁷⁷ ?

⁴⁷¹ *Ibidem*, p. 110

⁴⁷² JACOTOT Joseph, *Droit et philosophie panécastique*, Livre Google, p. 233

⁴⁷³ RANCIÈRE Jacques, *Op. Cit.*, p.102

⁴⁷⁴ LACAN Jacques, *Séminaire II : Le moi dans la théorie de Freud (1954-1955)*

⁴⁷⁵ *Ibidem*, p. 732

⁴⁷⁶ *Ibidem*, p. 734

⁴⁷⁷ LACAN Jacques, *Séminaire I : Les écrits techniques de Freud (1953-1954)*, Séance du 24 mars 1954, p. 343

Comment transmettre en dépassant le leurre de la communication-témoignage que l'auteur qualifie comme *quelque chose sur lequel tout le monde est d'accord* : « Chacun sait que c'est l'idéal de la transmission de la connaissance, et que toute la pensée même de la communauté scientifique est fondée là-dessus, sur la possibilité d'une communication dont le terme se tranche dans une expérience dans laquelle tout le monde peut être d'accord. »⁴⁷⁸

Lacan, à travers ce qu'il nomme « *la connaissance paranoïaque* », oriente notre recherche. Pour lui, toute connaissance humaine prend sa source, sa racine, son origine dans ce qu'on peut appeler *la dialectique de la jalousie* : « *La connaissance paranoïaque est une connaissance instaurée dans la rivalité de la jalousie, dans l'identification première que j'ai essayé de définir dans le stade du miroir.* »

Mais l'auteur ajoute : « *Cette base rivalitaire, cette base concurrentielle au fondement de l'objet, c'est cela qui est surmonté précisément dans la parole, pour autant qu'elle intéresse le tiers : la parole est toujours pacte, accord, on s'entend sur quelque chose à propos de cette rivalité et de cette concurrence. On est d'accord : ceci est à moi, ceci est à toi, ceci est ceci, ceci est cela. Il reste que le terme agressif de cette concurrence primitive continue à laisser sa marque dans toute espèce de discours sur le petit autre, sur l'autre en tant que tiers, sur l'objet.* »⁴⁷⁹

George Steiner précise ce thème dans son livre *Extraterritorialité* : « *Les légendes de la dénomination réciproque que nous trouvons à travers la terre entière [...], le motif du combat mortel qui ne cesse que lorsque les antagonistes révèlent leur nom ou se nomment l'un l'autre dans un échange d'identité certifiée, sont sans doute porteurs de la trace d'un long doute : qui suis-je, qui es-tu, comment savoir que nos identités sont stables, que nous n'allons pas couler dans « l'autre » comme le font les vents, la lumière et l'eau ?* »⁴⁸⁰

L'auteur inscrit la rencontre avec l'autre, et l'élève en particulier dans le mouvement d'un combat qui va autoriser cette dualité⁴⁸¹. Et il situe dans la parole la possibilité d'une ouverture à l'être : « *Nous patageons dans les paroles. Elles ne sont pas assez précises. On se répète. Ce sont des métaphores déjà vieilles, érodées, mais c'est ce qui définit notre humanité. [...] Souvent on se dit qu'on ferait mieux de se taire. C'est après tout ce qu'a dit Wittgenstein – et d'autres – dans toute sa philosophie. Mais on n'a pas le choix : parler, c'est respirer, c'est le souffle de l'âme. La parole est*

⁴⁷⁸ LACAN Jacques, *Séminaire III : Les psychoses (1955-1956)*, Séance du 30 novembre 1955, p. 84

⁴⁷⁹ *Ibidem*, p. 87

⁴⁸⁰ STEINER George, *Extraterritorialité*, Paris, Calmann-Lévy, 2002, p. 91

⁴⁸¹ STEINER G., LADJALI C., *Eloge de la transmission*, Hachette Littératures, 2003, p. 43

*l'oxygène de notre être. Chaque cliché est la mort d'une possibilité vitale, chaque belle métaphore ouvre littéralement des portes sur l'être. »*⁴⁸²

Pour Steiner, la transmission s'inscrit dans *une puissance de survie*⁴⁸³. S'il n'est pas simple de comprendre comment s'opère la transmission, celle-ci peut s'entrevoir à travers *la vitalité, la provocation, la puissance de choc de certains textes millénaires* : « *Que veut dire classique ? Cela signifie un texte strictement inépuisable. On le relit, on le reedit, on le réinterprète, et, tout à coup, il est presque toujours nouveau. [...] Cette puissance de renouveau est une des définitions du classique. »*⁴⁸⁴

Mais cette transmission a *mauvaise presse*. Pourtant nous aimerions terminer notre interrogation par quelques lignes qui nous semblent éclairer notre croyance en celle-ci : « *Au départ, le propre de l'homme est la transmission de l'humain déjà sous forme d'un entre-deux : celui du couple des parents qui transmet deux histoires étrangement liées ; cela transmet à l'enfant le pouvoir de se lier-délier, de se rattacher à une filière de l'entre-deux, de partages réciproques. Ainsi la transmission est une cassure de la loi narcissique, qui veut que chacun soit le tout pour lui-même. Cela s'applique à la rencontre : une rencontre humaine, c'est un possible partage de soi qui rencontre un autre en tant qu'il est, lui aussi, affecté par ce partage. Chacun est partagé par la présence de l'autre. L'interprétation est un partage. Transmettre le partage, c'est offrir « la chose » à une autre interprétation, pour que l'homme soit créateur de vie humaine, à partir de ce qu'il transmet ou interprète. Comme ce n'est pas si simple, il confie ou transmet cet enjeu à ceux qu'il procrée : allez-y, créez à votre tour. »*⁴⁸⁵

La transmission permet l'interprétation, suscite l'interprétation qui vise la singularité.

3.2.3. La singularité

Jade est venue s'asseoir sur mes genoux. Dès qu'elle y vient, elle s'intéresse à mon téléphone portable, qu'elle manipule et porte à son oreille pour appeler "maman". Comme, généralement, je suis obligée de lui retirer rapidement car elle touche à tous les boutons, ce matin, je lui ai rapporté de chez moi un ancien portable que je n'utilise plus. Je lui propose et elle s'en saisit avec un plaisir évident. En descendant de mes genoux, elle me lance un joyeux et sonore : « Merci Coucou ! ».

⁴⁸² *Ibidem*, p. 89

⁴⁸³ *Ibidem*, p. 107

⁴⁸⁴ *Ibidem*

⁴⁸⁵ SIBONY Daniel, Psychanalyse et judaïsme. Questions de transmission, Paris, Flammarion, 2001, p. 259

Ce terme n'a pas échappé au restant de la classe. Deux groupes se dessinent rapidement : les « Mais on dit pas comme ça ! » et les « Mais c'est drôle ça ! ». Une discussion s'engage alors, mêlant au fond, toutes les angoisses ressenties. Peut-on dire un gros mot ? Une injure ? Et Ayoub et Adrien qui parlent tout seul, c'est bizarre ! Et Arnaud qui répète toujours : « Assieds-toi ! ». Et Andréa qui ne parle pas ? Ce qu'il y a de sûr, c'est que cette expression singulière a déclenché une véritable conversation, où je me suis positionnée comme titulaire d'un non-savoir.

Nous l'avons relevé, tout au long de cette thèse, *la normalité* a peu à peu conquis notre quotidien d'enseignant. Comment lutter, comment ne pas se laisser envahir par la facilité d'un discours, qui derrière la mise en avant de chaque individualité a pour mission de faire oublier la singularité de chacun ? En faisant simplement confiance au Sujet, un Sujet de discorde, c'est-à-dire un Sujet toujours habité par le "polémos héraclitéen", qui n'est rien de paisible, surtout en un temps où dominant l'évitement de la conflictualité⁴⁸⁶, la pacification forcenée et le zapping généralisé (y compris de soi-même).

Car l'écueil possible d'un éventuel consensus ne serait-il pas la clôture ? Et la clôture, c'est la mort. Peut-être que la meilleure façon d'en finir avec le Sujet, c'est en effet d'être tous d'accord à son sujet. Mais la mort du Sujet n'est-elle pas annoncée ?

Puisse donc le Sujet rester un sujet qui divise les "fragments questionnants"⁴⁸⁷ que nous sommes. Car un sujet qui divise et rassemble en un jeu dialectique, rapproche tout en séparant, tout en différenciant. La question du Sujet est bien un sujet récurrent, et de ne pas en finir avec le Sujet est plutôt bon signe. Finalement, le Sujet, c'est très subjectif, et parler du Sujet reste un sujet sans fin...

3.2.3.1. La singularité du symptôme

Nous aimerions d'abord, pour mémoire, rappeler une définition du symptôme donnée par Lacan dans son Séminaire XXII : R.S.I. : « [...] le symptôme n'est pas définissable autrement que par la façon dont chacun jouit de l'inconscient en tant que l'inconscient le détermine. »⁴⁸⁸ Cette définition du symptôme par la forme de jouissance contient en elle-même l'incurabilité dans la mesure même où il y a toujours une forme de jouissance, même si toutes les valeurs d'usage de la jouissance ne se valent pas.

Tout comme nous nous posons la question de savoir si nous pouvions faire fi de l'inconscient dans notre thèse sur *L'apprendre chez l'enfant*, nous réitérons cette interrogation à propos du symptôme. Une telle définition nous conduit obligatoirement vers une impossibilité. Nous avançons même que la question ne se pose pas.

⁴⁸⁶ GAUCHET Marcel, *La démocratie contre elle-même*, Paris, Galimard, 2002

⁴⁸⁷ AXELOS Kostas, *Ce questionnement*, Paris, Editions de Minuit, 2001

⁴⁸⁸ LACAN Jacques, *Séminaire XXII :R.S.I. (1974-1975)*, leçon du 18 février 1975, p. 51

La problématique, par contre, apparaît lorsque nous regardons la position de la psychanalyse : le réel pour le discours analytique se présente, en effet, sous la forme du symptôme et le symptôme ne se traite pas par le sens mais par le *hors-sens*. Or, nous l'avons noté, dans la première partie de cette thèse, notre société contemporaine se caractérise par une revendication constante de la « normalité », qui engendre celle des « mêmes droits ». Le « normal » est, à notre époque, le signifiant qui rend possible que quelque chose ait du sens. Seul ce qui est « normal » est supposé être sensé, donc chacun revendique la normalité afin de donner du sens à chaque chose.

Lacan évoquait cette problématique dès 1975 : « *Le sens du symptôme dépend de l'avenir du réel, donc [...] de la réussite de la psychanalyse. Ce qu'on lui demande, c'est de nous débarrasser et du réel, et du symptôme* », et Lacan poursuit : « *Le piquant de tout ça, c'est que ce soit le réel dont dépende l'analyste dans les années qui viennent et pas le contraire. Ce n'est pas du tout de l'analyste que dépend l'avènement du réel. L'analyste, lui, a pour mission de le contrer. Malgré tout, le réel pourrait bien prendre le mors aux dents, surtout depuis qu'il a l'appui du discours scientifique.* »⁴⁸⁹

Dans son texte *La psychanalyse et les transformations contemporaines du symptôme*⁴⁹⁰, Félix Rueda nous apporte une réflexion sur cette référence à l'avenir faite par Lacan. Pour l'auteur, nous vivons déjà dans l'avenir de l'illusion freudienne : « *Mais Freud n'avait pas prévu que le succès du semblant de la psychanalyse, sans lien avec le réel – le hors sens – sans incidence sur la jouissance, risque de convertir la psychanalyse elle-même en une illusion. C'est-à-dire que la prolifération du sens pourrait réduire au silence le symptôme.* »⁴⁹¹

Nous l'avons déjà souligné : « *Toute formation humaine a pour essence et non pour accident de réfréner la jouissance* » : la question clef de toute civilisation est celle des aménagements de la jouissance. Comme nous le rappelle Michel Lapeyre, le sujet, disjoint de la jouissance de par son assujettissement au langage, a affaire à ses différents modes de retour : « *La civilisation, c'est l'invention de dispositifs faisant fonction d'ordonne et de soutenir les diverses formes d'appareillage nécessaires à cet effet. L'ensemble de ces dispositifs peut être plus ou moins hétérogène : ça fait comme un air de musique facilement reconnaissable, qu'on appelle une culture.* »⁴⁹²

Or, Freud nous a ouvert la voie : si la civilisation impose de multiples modalités du renoncement à la jouissance, elle tombe sur une impasse. Nous ne pouvons que jouir de

⁴⁸⁹ LACAN Jacques, *La troisième*, 01-11-1974, p. 5-6

⁴⁹⁰ RUEDA Félix, *La psychanalyse et les transformations contemporaines du symptôme*, Mental n°16, NLS, 2005

⁴⁹¹ *Ibidem*, p. 55

⁴⁹² LAPEYRE Michel, *Malaise dans la civilisation. Le symptôme du sujet*, Pas tant n°35, 11/06/1996, p.62

renoncer à jouir. *C'est l'embarras de la morale, la voie de ce qui a pour nom le surmoi, le pire du pire, qui au mieux empêche le sujet de prendre ses aises*⁴⁹³.

Nous ne pouvons donc que constater son irréductible présence. Notre responsabilité est autre. Devons-nous envisager le symptôme au sens médical ou sociologique, indice d'un défaut quelconque à combler, ou au sens analytique, comme toujours *une invention* qui répond à une nécessité ? Le symptôme, nous souffle Michel Lapeyre, *c'est le point précis où le sujet fait de son mieux...avec son pire*⁴⁹⁴.

A propos du symptôme, Donald Woods Winnicott, dans une lettre adressée à Donald Meltzer, parle de *fiabilité* : « *Il est vrai que les gens passent leur vie à porter le réverbère sur lequel ils s'appuient, mais quelque part au commencement il doit y avoir un réverbère qui tient tout seul, sinon il n'y a pas d'introjection de la fiabilité* »⁴⁹⁵.

Alexandre Stevens reprend cette métaphore, en la précisant au regard de l'enseignement lacanien. Pour l'auteur, *le réverbère n'est pas là au départ, dans la fixité d'une bonté maternelle minimale, mais bien à l'arrivée, dans le réglage à trouver par le sujet, pas sans l'aide de l'Autre, et qui s'appelle le symptôme*⁴⁹⁶.

L'auteur nous en propose une conséquence : « *Je pense qu'en institution, le réverbère des règlements et des normes est trop souvent placé à l'entrée, avec l'idée que ces sujets déréglés doivent être cadrés. Mais le cadre ne leur sera utile et stable que si c'est le leur, celui qu'ils auront eux-mêmes élaboré : leur symptôme à porter comme le réverbère sur lequel s'appuyer* »⁴⁹⁷. Notre responsabilité de pédagogue est de le conduire à se demander si cela lui permet d'agir en conformité avec le désir qui l'habite.

Nous aimerions conclure ce chapitre sur le symptôme par ces quelques lignes de Michel Lapeyre qui nous éclaire dans la suite de notre recherche : « *Etre plausible dans la civilisation scientifique, c'est « faire prime » sur le marché ; l'emporter sur son emprise [...]. Que chercher d'autre dans l'analyste ? Il est l'au-moins-un, avec quelques uns de plus, à n'être pas sans savoir, contre « les ennemis du genre humain », que de l'homme à la bête le retour est impossible, et contre tous les humanistes, que rien ne garantit le genre humain. [...] Relever la contingence, c'est faire de toutes les rencontres une chance de vérifier cette double impossibilité.* »⁴⁹⁸

⁴⁹³ *Ibidem*, p. 63

⁴⁹⁴ *Ibidem*, p. 64

⁴⁹⁵ WINNICOTT Donald Woods, *Lettres vives*, Paris, Gallimard, 1989, pp. 215-216

⁴⁹⁶ STEVENS Alexandre, *Op. Cit.*, p. 20

⁴⁹⁷ *Ibidem*

⁴⁹⁸ LAPEYRE Michel, *Op. Cit.*, p. 66

3.2.3.2. La singularité de la création

Dans le Journal Du Dimanche, datant du 1 septembre 2012, Vincent Peillon, ancien ministre de l'Education Nationale, déclarait : « Pour donner la liberté du choix, il faut être capable d'arracher l'élève à tous les déterminismes, familial, ethnique, social, intellectuel, pour après faire un choix. »⁴⁹⁹

Loin de toute polémique, cette affirmation a fait écho, entre autres, dans ma mémoire, à un des premiers articles de Jacques Lacan datant de 1938 et l'un de ses séminaires datant de 1970. J'ose dire que ces deux textes, dans la société moderne qui nous entoure, ont pris un petit air subversif...

Dans le séminaire XVII : *L'envers de la psychanalyse*, Lacan nous indique une orientation particulière d'aborder la problématique du père à travers le cas de Dora. Le mot père, précise l'auteur, implique *quelque chose de toujours en puissance en fait de création*⁵⁰⁰.

Déjà, dans un article écrit en 1938⁵⁰¹, celui-ci avait abordé cette notion en rappelant que *la famille primitive est une institution et que le groupe réduit que compose la famille moderne ne doit pas être considéré comme une simplification mais plutôt comme une contraction de l'institution familiale*⁵⁰². Pour lui, il faut maintenant parler, comme Durkheim, de « *famille conjugale* »⁵⁰³. Et le rôle de la formation familiale est primordial. En effet, c'est dans les trois conditions de la famille conjugale que s'exprime le mouvement subversif et critique où se réalise l'homme : « *Pour incarner l'autorité dans la génération la plus voisine et sous une figure familière, la famille conjugale met cette autorité à la portée immédiate de la subversion créatrice.* »⁵⁰⁴

Le père, à la fois engagé dans une autorité filiale, mais aussi dans une vie conjugale, remplit deux fonctions contradictoires : la sublimation et la répression. Mais Lacan ajoute : « *C'est pour réaliser le plus humainement possible le conflit de l'homme avec son angoisse la plus archaïque, c'est pour lui offrir le champ clos le plus loyal où il puisse se mesurer avec les figures les plus profondes de son destin, c'est pour mettre à portée de son existence individuelle le triomphe le plus complet contre sa servitude originelle, que le complexe de la famille conjugale crée les réussites supérieures du caractère, du bonheur et de la création.* »⁵⁰⁵

⁴⁹⁹ <http://www.lejdd.fr/Societe/Education/Vincent-Peillon-veut-enseigner-la-morale-a-l-ecole-550018>

⁵⁰⁰ LACAN Jacques, *Séminaire XVII : L'envers de la psychanalyse* (1969-1970), 18 février 1970, p.58

⁵⁰¹ LACAN Jacques, *La famille. Les complexes familiaux en pathologie*, 03-1938

⁵⁰² *Ibidem*, p. 4

⁵⁰³ *Ibidem*, p. 5

⁵⁰⁴ *Ibidem*, p. 26

⁵⁰⁵ *Ibidem*, p. 26

L'auteur met aussi l'accent sur *l'importance de la richesse et de la diversité des réalités inconsciemment intégrées dans l'expérience familiale, en insistant sur leur côté formateur de la raison*. Il conclut ce chapitre sur le rôle de la formation familiale par ces quelques lignes : « *Ainsi donc, si la psychanalyse manifeste dans les conditions morales de la création un ferment révolutionnaire qu'on ne peut saisir que dans une analyse concrète, elle reconnaît, pour le produire, à la structure familiale une puissance qui dépasse toute rationalisation éducative. Ce fait mérite d'être proposé aux théoriciens – à quelque bord qu'ils appartiennent – d'une éducation sociale à prétentions totalitaires, afin que chacun en conclue selon ses désirs.* »

Freud a inventé la psychanalyse, alors que l'histoire se faisait encore au Nom-du-Père. Pourtant, dans son texte *Les racines du sujet*, Jacqueline Dhéret souligne *que Lacan n'hésite pas à dire que nous devons à l'affaiblissement du prestige du père, et à la contestation de sa puissance, la brèche qui permet l'invention freudienne de l'inconscient*⁵⁰⁶.

Un siècle plus tard, le constat s'impose que l'imaginaire paternel ne soutient plus la famille. Freud a découvert que la famille n'était pas une réalité biologique, historique ou morale, mais un *semblant incontournable*. Il s'y joue l'humanisation du petit d'homme. Le sujet procède de la famille, par-delà les formes extrêmement variées qu'elle prend.

L'homme naît inachevé, et cet inachèvement convoque à répondre de lui. Tout enfant naît déraciné, sans le soutien d'aucun discours. Lacan, pour sa part, insiste sur le fait qu'il est aussi pris dans un bain de langage, la langue qui lui est distillée au sein de la famille. Les parents modèlent le sujet parce qu'ils instaillent une façon de parler. Il nous rappelle que ce fait relève du désir, propre à chacun d'eux, qui est à distinguer de leurs prescriptions éducatives ou de leurs idéaux.

Mais cette morsure du langage sur le corps, implique une castration de jouissance, une déperdition. L'un des immenses apports de la psychanalyse est de mettre en relation ce sacrifice, qui a lieu dès que nous entrons dans la parole, que nous nous soumettons aux lois du langage, avec l'Autre, la famille, réduite à la matrice œdipienne. L'autre apport est que ce dire *non*, suppose un dire *oui* préalable, qui porte sur l'existence.

Le petit d'homme, qu'il soit garçon ou fille, *dispose de ceux qui l'aiment pour décider de ceux qu'il aimera*, écrivait Michel Silvestre⁵⁰⁷. Pour sa part, Jacqueline Dhéret précisait : « *La famille est le médium qui permet de nouer la singularité de l'existence à un sens commun partagé, par le biais des identifications qui supportent le lien social.* »⁵⁰⁸

⁵⁰⁶ DHERET Jacqueline, *Les racines du sujet*, in *L'autorité*, La petite Girafe, mai 2006, p. 39

⁵⁰⁷ SILVESTRE Michel, « Retour sur l'Œdipe », *Demain la psychanalyse*, Paris, Navarin, 1987, p.162

⁵⁰⁸ DHERET Jacqueline, *Op. Cit.*, p. 39

Tout au long de cette thèse, à travers tous les cas entrevus, nous avons relevé que le consentement à une déperdition, à un sacrifice de jouissance, se fait au nom de l'amour. C'est au nom de l'amour, en tant qu'il s'adresse à l'Autre, que l'enfant peut consentir à en passer par le savoir.

Nous avons relevé avec Hannah Arendt que les parents ne sont plus en position d'être responsables du monde qu'ils offrent à l'enfant. Ils ne sont plus pour lui *le sujet supposé savoir*, concept de Lacan. Or, comme le note Philippe Lacadée, *c'est là que se fonde l'autorité authentique, celle qui ne s'exerce pas par la contrainte ou la suggestion, mais qui permet que les choses dites fassent interprétation et donnent à l'enfant le sentiment que l'adulte en connaît un rayon*⁵⁰⁹.

Lacadée conclut : « *C'est cela que les enfants d'aujourd'hui vont chercher ailleurs, en inventant par « leur subversion créatrice » une solution. Encore faut-il qu'ils puissent avoir la chance d'une rencontre, celle d'un Autre qui sache « dire oui » à leur trouvaille en accusant réception de leur énonciation, selon Lacan, en authentifiant « l'élément de nouveauté qu'ils portent en eux* »⁵¹⁰. Loin de tout arrachement...

3.2.3.3. La singularité de la langue

Si les tentatives de réduire la langue, par essence plurielle et équivoque, à l'univocité, semblent vouées à l'échec, cela n'empêche pas, comme l'a montré Umberto Eco dans *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*⁵¹¹, l'humanité, d'être attirée sans cesse par une telle idée. Par exemple, dans sa "Préface à la science générale", Leibniz écrit : « *Les caractères qui expriment toutes nos pensées composeront une langue nouvelle qui peut être écrite et prononcée. Tout de suite, elle sera reçue par tout le monde à cause de son grand usage et de sa facilité, et servira merveilleusement pour la communication de plusieurs peuples (...) il n'y aura plus ni équivoques ni amphibologies, et ce qu'on dira intelligiblement sera dit à propos* »⁵¹².

Nous pouvons souligner les thèses de ce projet. *Primo* : la langue nouvelle vise la communication. *Secundo* : elle exclut, par principe, toute équivoque. *Tertio* : dans cette langue, il n'y a pas de différence entre énonciation (dire) et énoncé (dits). Finalement, la nouvelle langue aura la merveilleuse propriété de fermer la bouche aux ignorants, car on n'y pourra parler et écrire que de ce que l'on entend...

⁵⁰⁹ LACADEE Philippe, « L'autorité et la subversion créatrice », *Elucidation*, n°3, Paris, 2002, p. 23

⁵¹⁰ *Ibidem*

⁵¹¹ ECO Umberto, *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, Paris, Points Essais, 1997

⁵¹² LEIBNIZ G.W., *La vraie Méthode*, 1677

Il faut pourtant *sauver* l'ambiguïté de la langue. C'est à partir de leur propre langue qu'il sera possible d'accompagner les sujets en souffrance *pour les ouvrir à une autre langue*. Le langage, nous l'avons vu, s'acquière plus à la manière d'un trempage accepté ou refusé que par un apprentissage de type transvasif. Il est bien autre chose qu'un transfert d'aptitude. De toutes les acquisitions, celle du langage sera la clé de toutes les autres. Elle est inaugurale et introductrice des suivantes. Délicate à instaurer, elle justifie de la part des adultes formateurs une habileté psychologique propre à déjouer les blocages. A ce titre, elle justifie pleinement le savoir-faire apporté par des enseignants bien formés, conscients des enjeux. L'enseignant devra toujours conserver en mémoire les différents aspects de ce phénomène unique reliant l'être en devenir au monde qui l'attend.

Dans son livre *Les couleurs du silence, le mutisme des enfants migrants*, Zerdalia Dahoun analyse l'absolu silence choisi par certain enfant en dehors de la famille, notamment à l'école. Elle note : « *Le trait le plus constant à toutes les histoires d'enfants est le silence comme frontière invisible entre deux territoires : l'un familial, où l'on se sent bien et que l'on veut préserver, et l'autre, le territoire social, qui fait peur.* »

Pouvons-nous, à l'aube de ce nouveau siècle, redouter cette affirmation : « *Ma langue, c'est mon territoire ?* » qui semble faire écho à celle d'Albert Camus « *Ma patrie, c'est la langue française* ».

Cécile Ladjali, dans le livre *L'éloge de la transmission* écrit en intelligence avec George Steiner, nous souffle : « *Se dire et dire l'autre, c'est se rencontrer. [...] L'autre, c'est aussi l'autre langue.* »⁵¹³ Elle ajoute : « *La responsabilité du professeur, quant au niveau de langue qu'il emploie et des images qu'il convoque, est énorme, car c'est justement du registre soutenu et de la vision inédite que va s'emparer l'élève.* »⁵¹⁴

Mais, comme nous précise Jacques-Alain Miller, et que nous avons relevé avec les [keti] de Mélanie : « *Il y a vraiment apprentissage de la langue quand on vous apprend à parler comme tout le monde. Si l'on a besoin de vous apprendre à parler comme tout le monde, c'est que justement votre premier mouvement, lorsque vous êtes tout petit, n'est pas du tout de parler la langue de tout le monde, mais de vous bricoler une langue à vous à partir de celle des autres. Il suffit de suivre le développement du petit enfant pour s'apercevoir qu'il se forge sa langue à lui, sa langue spéciale, comme on dit, et que la langue, bonne fille, se prête à tous les malentendus. Ce sont justement ces malentendus qui produisent des effets de sens.* »⁵¹⁵

⁵¹³ STEINER G., LADJALI C., *Eloge de la transmission*, Hachette Littératures, 2003, p. 27

⁵¹⁴ *Ibidem*, p. 27

⁵¹⁵ MILLER Jacques-Alain, *Vous avez dit bizarre ?*, Quarto 78, janvier 2003, p. 9

Il serait tant pour nous de nous poser la question du pourquoi cette affirmation : « *Il faut sauver l'ambiguïté de la langue !* ». Parce que nous n'avons plus le choix, face à une *normalisation* forcenée que l'on veut nous imposer, car celle-ci entre dans un dispositif simple de « *recommandations* ». Nous avons souligné, dans la précédente partie, que ce qui faisait actuellement autorité était un savoir scientifique faisant l'économie de la parole et de la rencontre.

Pour sa part, Ariane Chottin parle d'*aseptisation* du langage. L'auteure relève que *passer d'une langue à l'autre, demande d'abord de chercher ce qui peut faire adresse dans le discours, de transformer et rendre mobiles les significations, à partir de quoi du commun peut se créer*⁵¹⁶.

Elle cite d'ailleurs Kafka : « *Plus on tarde devant la porte et plus on devient étranger. Que se passerait-il si quelqu'un maintenant ouvrait la porte et me posait une question ? Ne serais-je pas moi-même comme quelqu'un qui veut garder son secret ?* »⁵¹⁷

Philippe Labro, dans son livre *Ce n'est qu'un début*, nous relate les propos d'un gréviste de la « Samaritaine » : « *Le savoir, c'est fini. La culture, aujourd'hui, ça consiste à parler* »⁵¹⁸, condition d'une parole qui se prend, mais ne s'apprend plus, et oubliant que le sens commun est avant tout *rencontre*.

Pourtant, nous sommes responsables, devant nos élèves, du niveau de langue que nous employons, des images qu'il convoque, car c'est justement du registre soutenu et de la vision inédite dont ils vont s'emparer

⁵¹⁶ CHOTTIN Ariane, *Le mot de passe, d'une langue à l'autre*, « Le pari de la conversation du CIEN », *Vacarme* 22

⁵¹⁷ *Ibidem*

⁵¹⁸ LABRO Philippe, *Edition spéciale – Ce n'est qu'un début*, Editions et Publication Premières, 1968, p. 158

3.3. L'acte pédagogique

Notre thèse est de poser que la prise en charge pédagogique des enfants psychotiques et autistes imposait de définir ou de redéfinir nos *finalités*, et à travers cette recherche, de conclure ou non à la possibilité d'un *acte pédagogique*.

Nous sommes partis de trois apories nous semblant refléter au mieux l'ambiguïté du mot *apprendre* : Savoir et Vérité, Savoir et Don, Savoir et Connaissance. De celles-ci, nous avons extrait trois termes issus ou utilisés par la psychanalyse : le transfert, le mythe et la jouissance. Notre regard sur ceux-ci, à travers divers cas et leur apport clinique, nous ont permis de relever trois *finalités* nous paraissant intangibles, et qui définissent au mieux *la place à partir de laquelle nous présumons le but de notre opération*⁵¹⁹.

Celles-ci renvoient d'ailleurs à trois illusions pédagogiques, actuellement mises en avant par une volonté de *normalisation* ayant entraîné une politique des recommandations légitimée par les "*avancées scientifiques*" et débouchant sur un savoir scientifique faisant l'économie de la parole et de la rencontre et montrant bien l'importance de nos interrogations.

- *L'enfant au centre du dispositif* : Après nous être posé la question de comprendre ce qu'il faisait là tout seul, nous pensons que cette position relève d'une volonté d'ordonner le rapport pédagogique autour d'un savoir *de* l'enfant par le pédagogue. Or, nous restons convaincus que la première des *finalités* est d'apprendre à l'Autre à se tenir et que cette conception ne peut se réaliser que si le savoir est en position *tierce*, comme nous l'avons relevé dans la deuxième partie de cette thèse. Nous rejoignons en ceci les propos de Friedrich Froebel que nous avons déjà eu l'opportunité de citer : « *Entre les deux, l'éducateur et l'élève, il doit y avoir, invisible un tiers... Un tiers auquel l'éducateur et l'élève sont pareillement soumis, d'une manière tout à fait égale* »⁵²⁰. L'enfant ne se trompe pas quant au mode sur lequel le désir du maître fait intervenir l'instance de la loi dans le champ du savoir. Nous entrons alors dans ce que nous nommerons *la pédagogie de l'offre*.

⁵¹⁹ RABANT Claude, Op. Cit., p. 95

⁵²⁰ FROEBEL Friedrich, Op. Cit., p. 94

- *Apprendre à apprendre* : Nous le savons, ce dispositif a permis de supprimer *la transmission*. Or, comme nous le rappelle Daniel Sibony, *le propre de l'homme est la transmission d'un entre-deux*⁵²¹ : celui du couple des parents qui transmet deux histoires étrangement liées. Cela transmet à l'enfant le pouvoir de se lier-délier, de se rattacher à une filière de partages réciproques. La transmission est donc une cassure de la loi narcissique, qui veut que chacun soit le *tout* pour lui-même. Et cette conception s'applique aussi à la rencontre : une rencontre humaine, c'est un possible partage de soi qui rencontre un autre en tant qu'il est, lui aussi, affecté par ce partage : chacun est partagé par la présence de l'autre.
En supprimant la transmission, en supprimant la problématique de celle-ci qui est de transmettre autre chose qu'un mot « vide » aux résonnances suspectes, n'en sommes-nous pas arrivés à supprimer *la rencontre*, et par la-même, *la pédagogie de l'événement* ?

- *L'individualisation forcée* : Mis en place en avril 2009, le Projet Individualisé d'Accompagnement est la feuille de route des jeunes scolarisés en établissement médico-social. Il est conçu et mis en œuvre sous la responsabilité du directeur et nous pouvons lire, avec un certain étonnement, que celui-ci remplace le projet pédagogique, éducatif et thérapeutique... Ce dispositif fait écho à tous les dossiers d'évaluation mis en place dans un souci d'accompagnement *individualisé* du parcours de l'élève. Or, comme nous l'avons relevé, cette individualisation est un processus tourné vers l'homogénéisation du corps social. Elle vise à constituer des "*individus normaux*". C'est donc les particularités de la singularité qui sont en danger.

⁵²¹ SIBONY Daniel, *Psychanalyse et judaïsme. Questions de transmission*, Paris, Flammarion, 2001, p. 258

3.3.1. La pratique authentique ou la pédagogie de l'offre

Noha, petite fille libyenne de 6 ans, ne nous présente qu'un sourire figé à vous glacer le cœur. Pas un seul mot. Nous avons réussi, ma collègue éducatrice et moi-même, après de nombreuses tractations, à l'intégrer dans notre groupe piscine. Durant la première séance, alors qu'elle n'avait de l'eau que jusqu'aux genoux, celle-ci s'est pliée en deux, et s'est donc retrouvée le visage dans l'eau. A notre grand étonnement, celle-ci n'a fait aucun mouvement pour se redresser et si nous n'étions pas intervenues, elle se serait, en toute vraisemblance, noyée...

En cours d'année, j'ai contacté une équipe de la gendarmerie qui organisait des séances de préventions routières pour, normalement, apprendre à des jeunes à mieux circuler à vélo dans la ville. J'ai expliqué ma demande : « Utiliser leur circuit sécurisé pour apprendre à quelques jeunes à faire du vélo... ». Noha fait partie du groupe. Au début des séances, celle-ci reste assise sur son vélo à trois roues avec ce même sourire terrible. Le mouvement de pédalage semble impossible à assimiler. Celle-ci donne bien un premier coup de pédale, mais reste ensuite bloquée, ne sachant que faire. Je continue cependant à la pousser, en appuyant alternativement sur ces cuisses et en expliquant le mouvement.

Tous les jeunes ont démarré. Rémy, jeune trisomique, hurle de joie, oublie très souvent de freiner et plonge allègrement à l'intérieur du bureau dont heureusement la porte reste ouverte. Sauf Noha qui ne démarre pas... Lors d'une séance, le visage de celle-ci se transforme, le sourire disparaît totalement, devient d'une dureté terrible, et elle démarre. Le jeune gendarme a le cœur qui chavire, moi aussi. Le marquant est que, toutes les fois où celle-ci arrive à faire avancer son vélo, son visage se transforme, le sourire disparaît.

En fin d'année scolaire, pour la première fois, son père est accompagné de sa mère et de sa sœur. Celle-ci a obtenu son baccalauréat à 15 ans et a été admise dans une grande école. A mon grand étonnement, elle m'exprime son admiration totale pour sa sœur : « c'est la première femme de la famille à avoir appris et à savoir faire du vélo... »

Pour Noha, faire avancer son vélo est un acte, un acte tel que défini par Lacan, dans son séminaire de 1967-68, comme présentant un caractère de franchissement, impliquant un après différent de l'avant, c'est-à-dire opérant un changement radical dans la subjectivité du sujet. Il s'agit là d'une position éthique qui ne peut advenir que du désir de l'intervenant. Sans cet idéal, le travail en institution avec des enfants présentant de sévères difficultés nous paraît impossible. Si nous partons du principe qu'un travail valable ne peut s'effectuer qu'au travers du désir de l'intervenant, ce désir nous semble difficilement soutenable si aucun espoir, si infime soit-il, de changement n'existe.

Par rapport à ce constat, deux remarques sont à faire. Tout d'abord, que celui-ci peut se généraliser et s'appliquer à tout intervenant auprès d'enfants en situation d'apprendre. Mais, si cet idéal sert de balise universelle, de repère et d'espoir, dans la réalité quotidienne institutionnelle, la psychanalyse nous met en garde.

Lacan notait en 1949 : « [...] la psychanalyse seule reconnaît ce nœud de servitude imaginaire que l'amour doit toujours redéfaire ou trancher. Pour une telle œuvre, le sentiment altruiste est sans promesse pour nous, qui perçons à jour l'agressivité qui sous-tend l'action du philanthrope, de l'idéaliste, du pédagogue, voire du réformateur. »⁵²²

Quelles orientations suggèrent une telle remarque ? Nous l'avons noté dans notre introduction, le discours du maître conceptualisé par Lacan, est avant tout un discours qui repose sur l'illusion d'avoir réponse à tout. Nous l'avons souligné dans le deuxième chapitre, que, du côté de la psychose, celui-ci peut venir se présenter comme l'incarnation d'une volonté profondément dangereuse et malveillante relevant du caprice de l'Autre.

Mais nous avons aussi soutenu qu'il n'était pas question de bannissement du discours du maître ni de la libération du Nom-du-Père, simplement parce qu'ils relèvent du lien social. Le discours du maître est thérapeutique, dans le sens où c'est le discours des idéaux et donc de l'identification, qui permet de s'inscrire dans la chaîne signifiante. C'est dans l'identification au signifiant-maître que l'être humain se développe. L'action du discours de l'analyste s'exerce dans une modulation du discours du maître, sans pour autant le mettre entre parenthèses. Il vient simplement y mettre du jeu, dans le sens d'un espace entre deux rouages.

Notre responsabilité devient alors beaucoup plus difficile à soutenir : nous ne sommes plus dans *l'impossible*, mais dans l'acceptation d'un succès insuffisant. Nous devons accepter une perte de quelque chose de soi, en temps donné pour trouver, comme l'exprime Virginio Baio, "ce qui fait or" pour nous parmi les savoirs que nous offrons, en interrogations, en fatigue, avec cette réalité si difficile à soutenir.

3.3.1.1. Le paradoxe de l'idéal pédagogique

Enzo est venu en classe sans difficulté avec Laetitia. A son arrivée, celle-ci prend son cahier et s'installe. Enzo, lui, reste planté au milieu de la salle. Je choisis de ne pas intervenir dans l'immédiat et commence tranquillement à travailler avec Laetitia. Après un moment d'hésitation, celui-ci se dirige vers son cahier, mais je pressens que la séance va être compliquée. Enzo s'installe tout en rechignant. Sa voix, peu à peu, monte en intensité : « Pourquoi je suis dans cette école ? Je ne voulais pas aller dans cette école. Pourquoi maman m'a mis dans cette école ? ». Même s'il semble être venu avec plaisir, cette question est récurrente. « Pour apprendre à lire » lui répond Laetitia.

⁵²² LACAN Jacques, *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique*, 17-07-1949, p. 4

Enzo hurle maintenant : « Mais je sais lire ! ». Il se lève pour montrer les affiches des personnages de notre livre de lecture et lit leur prénom. « Tu vois ! ». Il est vrai que depuis quelques jours, celui-ci peut reconnaître son prénom, au milieu de plusieurs, sur l'ordinateur, et connaît tous les prénoms des personnages, même s'il ne peut toujours pas les différencier sans l'aide de leur image.

Avec Enzo, qui a toujours autant de difficultés à écrire, j'ai décidé, au grand regret de la mère qui ne comprend pourquoi il ne sait toujours pas l'alphabet par cœur, de partir de la reconnaissance de quelques mots globaux. J'interviens : « Mais, c'est super ! ». Enzo reste sans voix. La colère semble retombée. Il se dirige vers l'ordinateur et prend un jeu où, pour y entrer, il faut reconnaître son prénom qu'il me montre avec fierté. Enzo, pour juguler l'angoisse qui pèse depuis que sa mère veut qu'il apprenne à lire, très certainement pour le changer d'école, a décidé qu'il savait lire. Et loin de le contredire, je poursuis avec lui notre reconnaissance de mots. Durant cette séance, qui avait si mal débuté, nous nous sommes intéressés à OUI et NON qui possèdent tous les deux un O, lettre magique qu'il sait nommer et écrire, mais non située à la même place. Nous finirons celle-ci en discutant de l'importance de la place occupée. Et pour Enzo, trouver une place est une immense préoccupation.

Nous l'avons noté, lorsque l'on travaille avec des enfants psychotiques, en tant qu'enseignante dans une institution spécialisée, toute intervention a pour espérance ultime, comme objectif idéal, de poser un acte comme présentant un caractère de franchissement, impliquant un après différent de l'avant, c'est-à-dire opérant un changement dans la subjectivité du sujet. Sans cet idéal, le travail en institution avec des enfants présentant de sévères difficultés peut nous sembler impossible.

Néanmoins, même si cet idéal sert de repère et d'espoir, dans la réalité institutionnelle, nous nous situons plus généralement dans ce nous définirons comme un acte « raté ». Mais si ces interventions passent à côté de l'acte, nous devons soutenir que celles-ci aboutissent souvent à un résultat satisfaisant quant à l'effet visé dans l'immédiat (apaisement de l'agitation ou de l'angoisse, possibilité de trouver une place).

Quels antagonismes nous révèlent cette problématique ?

La thèse lacanienne de la forclusion du signifiant du Nom-du-Père, soit la mise hors jeu du père comme signifiant, son irréductible exclusion, nécessite d'en tirer des conclusions. Le père, nous l'avons écrit, sa parole, l'exercice de son signifiant est ce qui fonde la Loi. Cette Loi d'interdiction de la jouissance est fondatrice du système symbolique qui donne au sujet son assise. Ce père pacificateur, c'est chez Freud le père de l'Œdipe, celui qui comme figure idéale, constitue l'Idéal du Moi.

Mais il y a un autre père chez Freud, c'est le père jouisseur, celui qui soumet le sujet à un impératif strict, qui donne au Surmoi sa figure et sa structure. Freud nous l'indique, le père-du-signifiant occupe cette fonction de modérer, il ne peut guère plus, le père-de-la-jouissance.

Travailler avec des enfants oblige à nous interroger sur cette notion d'idéal. Toute institution, quelle qu'elle soit, implique un idéal si celle-ci est organisée dans l'ordre du signifiant maître, sous le règne du Nom-du-Père. Mais comment ne pas orienter celui-ci vers l'idéal de l'Autre qui soumet le sujet à un surmoi réglé normativement, aboutissant à des effets catastrophiques pour tout sujet ?

Comment s'orienter vers l'Idéal du moi qui se fonde du symbolique, celui, comme le note Alexandre Stevens, *qu'un sujet choisit, avec un signifiant, au sortir de l'adolescence, pour décider de sa vie*⁵²³ ?

Quelle que soit la diversité des structures institutionnelles, une même difficulté y est à chaque fois affrontée, celle de concilier les exigences de la particularité de la solution que chaque sujet met en place pour traiter le retour invasif de la pulsion dans le réel, avec les exigences de la solution de chacun des autres. La cohabitation à plusieurs n'est pas sans poser les questions d'une régulation minimale, qui doit à la fois permettre une vie en commun et des effets d'apaisement et de stabilisation pour chacun.

Dans son texte *Pratique institutionnelle*, Alfredo Zenoni nous met en garde contre une dérive possible : « *La question de cette régulation est souvent confondue d'une manière réductrice avec le « cadre » d'un règlement [...] d'où le clivage qui risque de s'ensuivre entre ceux qui s'occupe de ce « cadre », avec une mission de gardiennage et de discipline – et dont on peut dès lors épingler la pratique comme purement éducative et insensible à la voix du sujet – et ceux qui d'occupent de « l'écoute* »⁵²⁴.

Mais pour l'auteur, la question de cette régulation passe par la possibilité pour le sujet de rencontrer un Autre qui soit « régulier », séparé de la jouissance : « *Un souci de notre pratique collective sera de nous orienter sur ce que la psychose elle-même nous enseigne quant à la possibilité de se passer du signifiant paternel pour réguler ou localiser cette jouissance* »⁵²⁵.

« *Dire non* » à la jouissance de l'Autre n'implique ni de supprimer toute règle ou tout interdit, ni, au contraire, d'incarner la loi ou la fonction paternelle. Cela implique de se référer à un dire qui dit *non* à la jouissance, plutôt qu'à une règle qui exprime la volonté de l'Autre.

L'orientation donnée par Sigmund Freud et Jacques Lacan nous incite à porter notre attention, non sur l'enfant lui-même, mais sur son Autre. La cause de son malaise est chez son Autre. Quelle stratégie mettre en jeu pour que le sujet dise oui à un Autre coupé d'un savoir persécuteur ?

⁵²³ STEVENS Alexandre, *Sorties de l'adolescence*, La petite Girafe, 03/2001, n°13, pp. 76-80

⁵²⁴ ZENONI Alfredo, *Pratique institutionnelle et orientation analytique*, Feuillet du Courtil n°20, 07/2002, p.27

⁵²⁵ *Ibidem*

Alexandre Stevens introduit son texte *Du dérangement comme principe analytique*⁵²⁶ par un constat : « *Le psychanalyste dérange. Il dérange aujourd'hui l'ordre social. [...] il dérange l'institution.* ». A l'instar d'Alexandre Stevens, pouvons-nous prétendre que *le pédagogue* puisse déranger ?

En marge des normes scientifiques du cognitivo-comportementalisme, qui laissent place à l'évaluation statistique sans aucun idéal, il serait temps que la pédagogie *dérange* en ne renonçant pas à un idéal, donc en se retournant vers *l'impossible*, mais en assumant *un succès insuffisant* obligeant, comme nous l'indique Hannah Arendt, à prendre la responsabilité du monde et de son réel.

3.3.1.2. Le choix rousseauiste

Le savoir est, par excellence, ce qui se partage. C'est ce que matérialise l'institution scolaire : le savoir relève du collectif. Le particulier ne peut faire plus que s'y loger, c'est-à-dire s'y aliéner, et plus encore, *s'y perdre*.

Cette perte, nous l'avons relevé dans les cas cités dans cette thèse, concerne avant tout le particulier du corps. Assumer d'être sujet au savoir, c'est assumer d'abord cette perte : apprendre, c'est avoir affaire aux lettres et aux chiffres, ce n'est pas regarder son image dans le miroir ou livrer son corps à l'excitation du mouvement. Il y a à y renoncer. L'enfant doit se plier à ces deux aspects, à savoir l'épuration de l'image dans la lettre et la mise sous tutelle d'une certaine jouissance du corps.

Or, de plus en plus souvent, si l'enfant consent à s'inscrire dans la loi commune du signifiant, il ne parvient pas à se faire à la "*bêtise du signifiant*", c'est-à-dire à son formalisme. Ce dernier implique en effet l'épuration de l'imaginaire. Le graphisme d'un chiffre ou d'une lettre n'a aucune signification en lui-même. Il n'a de valeur que différentielle, par opposition aux autres signes du système de notation que constitue l'écriture. Il faut donc que la lettre perde son statut de pur dessin, que l'enfant consente à sa définition purement différentielle, accepte de ne pas rester au corps de la lettre, à ce qui fait image.

Nous nous trouvons ici dans la tentative du sujet de se soutenir de son moi idéal : d'être ce sujet dont le corps, et la jouissance qui lui est attachée, constituerait la bonne forme. En somme, un sujet qui se constituerait *dans* l'instance imaginaire. Nous avons soulevé cette problématique dans la première partie de cette thèse à travers les propos de Francis Imbert qui notait *que la Maîtrise aujourd'hui, tend à relever du Moi et du Moi-*

⁵²⁶ STEVENS Alexandre, *Du dérangement comme principe analytique*, La petite Girafe, 04/2004, p.17

Idéal (Ideal-Ich), c'est-à-dire du narcissisme et d'une identification imaginaire, plus que de l'Idéal-du-moi et d'une identification symbolique. Pour l'auteur, il en résulte que c'est à des images, à de « belles images » - images du Maître, images du savoir, - que l'enfant se voit conduit à s'identifier, plutôt qu'à tel ou tel « trait » symbolique (le trait « unique » de Freud, le trait « unaire » de Lacan).

Nous retrouvons cette particularité dans ce que Colette Soler nomme l'« engluement dans l'imaginaire »⁵²⁷ de Rousseau. L'auteur nous rappelle que Rousseau est un habitué de l'imagination, mais un *habitué méthodique* : « Il dit : « *dangereuse imagination* » qui dépossède et irréalise car « le monde imaginaire est infini » et « l'objet qui paraissait d'abord sous la main fuit plus vite qu'on ne le peut poursuivre ». On le voit, l'imagination est ici le nom du manque que le signifiant engendre et dont se soutient la métonymie de l'objet. Mais il ajoute : « bienfaisante imagination », car c'est elle qui accommode le complément que ce manque appelle. Elle met à la disposition du sujet « un objet de perfection réel ou chimérique », autrement dit elle pare l'objet de ses charmes idéaux. La voilà donc susceptible d'un bon usage, que Rousseau, élevant sa propension à la méthode contrôlée, tente de définir. »⁵²⁸

Avec ce texte, nous entrons de plain pied dans les propos de son gouverneur dans l'Émile : « [...] en fournissant l'objet imaginaire, je suis le maître des comparaisons, et j'empêche aisément l'illusion des objets réels. »⁵²⁹.

Ce qui fait dire à Colette Soler : « Confronté à la tâche impossible d'éduquer, aux prises avec le problème de tous les pouvoirs, à savoir la maîtrise du fantasme, Rousseau énonce la solution idéale : fournir la fiction qui convient. L'imagination n'est plus ici le nom des effets de négativation et d'irréalisation du langage, mais le nom de ses ressources de commandement ou d'orientation. »⁵³⁰

De plus, à cet « engluement dans l'imaginaire », vient s'ajouter une méfiance totale en la parole : « Le plus grand mal de la précipitation avec laquelle on fait parler les enfants avant l'âge n'est pas que les premiers discours qu'on leur tient et les premiers mots qu'ils disent n'aient aucun sens pour eux, mais qu'ils en aient un autre que le nôtre, sans que nous sachions nous en apercevoir [...] C'est pour l'ordinaire à de pareilles équivoques qu'est due la surprise où nous jette quelquefois leurs propos [...] cette inattention influe sur leur tour d'esprit pour le reste de leur vie [...] Resserrez donc le plus qu'il est possible le vocabulaire de l'enfant. »⁵³¹

⁵²⁷ SOLER Colette, Rousseau le symbole, Ornicar ?, revue du Champ freudien, n° 48, 1989, p. 32

⁵²⁸ *Ibidem*, p. 34

⁵²⁹ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Op. Cit.*, p. 311

⁵³⁰ SOLER Colette, *Op. Cit.*, p. 34

⁵³¹ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Op. Cit.*, p. 298

« Engluement dans l'imaginaire » et « méfiance à l'égard de l'ambiguïté de la langue » sont devenus deux issues à l'impossible de l'éducation révélées et soutenues par de nombreux pédagogues. Car, Rousseau a ouvert la voie d'un *idéal vertueux*, propre à « réprimer les sens par l'imagination », réglant ainsi l'inconsistance de l'Autre et ouvrant la porte à *normalisation*.

3.3.1.3. Le choix de la demande

Une des autres caractéristiques de Rousseau est de vouloir réduire les aspirations au besoin *vrai*. De ce fait, il faut retrancher la demande de l'enfant, et pour cela, supprimer, *au moins en apparence*, celle du maître : « Dès qu'il peut demander en parlant ce qu'il désire et que pour l'obtenir plus vite, ou pour vaincre un refus il appuie de pleurs sa demande, elle lui doit être irrévocablement refusée. »⁵³²

Nous l'avons déjà souligné : l'homme naît inachevé. L'état de détresse, qui constitue pour Freud une référence constante, implique l'omnipotence de la mère. Il représente l'état du nourrisson qui « dépendant entièrement d'autrui pour la satisfaction de ses besoins (soif, faim) s'avère impuissant à accomplir l'action spécifique propre à mettre fin à la tension interne »⁵³³. L'inachèvement de l'homme va contribuer à la structuration de sa personnalité sous diverses modalités.

Pour Rousseau, c'est de leur faiblesse originelle que naît la domination des enfants : « Il se sert de ce que vous exigez de lui pour obtenir de vous ce qu'il lui plaît ; et il sait toujours vous faire payer une heure d'assiduité par huit jours de complaisance. »⁵³⁴ Inversement, toute demande de l'enfant porte en elle la possibilité d'une perversion. Pour l'auteur, il suffit donc d'effacer celle-ci de toute éducation : « J'ai déjà dit que votre enfant ne doit rien obtenir parce qu'il le demande, mais parce qu'il en a besoin. »⁵³⁵

Mais la problématique besoin-demande-désir est-elle aussi simple à résoudre ?

Lacan nous rappelle que le désir est « ce qui se manifeste dans l'intervalle que creuse la demande en deçà d'elle-même, pour autant que le sujet en articulant la chaîne signifiante, amène au jour le manque à être avec l'appel d'en recevoir le complément de l'Autre, si l'Autre, lieu de la parole, est aussi le lieu de ce manque ».⁵³⁶

⁵³² Ibidem, p. 649

⁵³³ LAPLANCHE J. et PONTALIS J.B., *Vocabulaire de la psychanalyse* (1967), Paris, PUF, p. 122

⁵³⁴ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Op. Cit.*, p. 298

⁵³⁵ Ibidem

⁵³⁶ Ibid, p.24

En supprimant la demande, en la remplaçant par le besoin, n'est-ce pas la dimension du désir de l'Autre que Rousseau tente d'élider ?

Philippe Lacadée dans le chapitre intitulé « *Les assises du sujet ou de quoi l'enfant est-il responsable ?* »⁵³⁷ souligne une des thèses majeures de Lacan : « *Le sujet est une défense contre le réel.* », marquant bien le fait que cette aliénation sert le sujet à placer *sa demande*, à subjectiver son être, à témoigner de son existence, à répondre dans le champ du signifiant, mais surtout à appareiller sa jouissance tout en lui permettant d'identifier ce qui lui arrive de réel dans son corps, ou ce qu'il rencontre de réel dans sa relation avec l'Autre⁵³⁸.

Le sujet n'est donc qu'un effet dans l'après-coup de cette aliénation symbolique, de ce choix forcé, un effet face au réel rencontré. Le sujet devient une réponse dans la mesure où il est produit comme effet de ce réel.

Le désir et la demande ne sont pas du même ordre. La pulsion est proche du domaine de la demande. Ce qui compte, au niveau pulsionnel, c'est le but, la satisfaction. Dans la demande, il s'agit d'atteindre au plus vite le but : la satisfaction, et même de façon illusoire. La demande crée une sorte de pseudo-temporalité, ne serait-ce qu'à travers son propre énoncé, qui est toujours formulé sous le mode appellatif. Mais y répondre ne met pas en question l'objet du désir. Bien au contraire, répondre à la demande étouffe le désir : « *La demande est une procédure pseudo-temporelle greffée sur quelque chose de quasi-intemporel : le désir.* »⁵³⁹

Or, dans la société contemporaine, nous l'avons signalé dans le premier chapitre, il y a une surcharge écrasante d'objets de consommation, c'est-à-dire « d'objets » de demande, qui étouffe complètement la problématique du désir et de son objet. L'art de la société de consommation est de faire passer des « *besoins soi-disant nécessaires* », c'est-à-dire ceux qui « *dépendent du degré de civilisation d'un pays* », et qui sont en réalité des demandes, comme des désirs.

Face à cette problématique, il serait bon de regarder ce que la clinique analytique a à nous apprendre. Judith Miller, dans son texte *Diapason*⁵⁴⁰, éditorial du livret consacré à *L'enfant et ses objets*, nous éclaire : « *Il leur revient d'être à la hauteur de notre civilisation que Jacques-Alain Miller a formalisée par la mise de l'objet a à la place de l'idéal, de sorte que se voient tamponné le manque et promus des critères d'efficacité, entendue en termes de rentabilité et de rapidité.*

⁵³⁷ LACADÉE Philippe, *Le malentendu de l'enfant*, Payot, 2003, p.167

⁵³⁸ LACADÉE Philippe, *op. cit.*, p.171

⁵³⁹ OURY Jean, *op. cit.*, p. 5

⁵⁴⁰ MILLER Judith, *Diapason*, La Petite Girafe, n° 28, 10-2008, pp. 4-6

Il s'agit pour les praticiens de prendre le temps de tenir compte du symptôme et de prendre appui sur lui en tant qu'il témoigne d'une réponse, d'une invention face au réel auquel chacun répond en tant que sujet parlant. Il ne s'agit pas de s'arc-bouter nostalgiquement au complexe d'Œdipe. La découverte freudienne ne s'y réduit pas, pas plus que l'enseignement de Lacan à la métaphore paternelle. [...] le Nom-du-Père s'avère un semblant dont il y a à se passer, à condition de s'en servir.

Si aujourd'hui la clinique analytique se voit mise en cause, par les traitements d'éradication du symptôme qui le prennent pour un trait identificatoire et une entité en soi, elle en est d'autant plus précieuse. Son prix tient à ce qu'elle décide, en fonction de la structure subjective de chacun, qui se manifeste essentiellement dans son rapport à l'Autre, les conditions de possibilité et les modalités du traitement, tant dans les névroses que les psychoses. »⁵⁴¹

Pour Judith Miller, c'est grâce à quoi l'enfant n'est pas réduit à un objet de conditionnement, mais est reconnu comme un sujet à part entière. A nous, aussi, d'être à la hauteur de notre civilisation. Et c'est à travers le discours du maître que nous y parviendrons.

3.3.1.4. Le sens de l'offre

Soufiane est assis au milieu de la cour. S'il a été un de mes premiers élèves dans cette Institution, il a maintenant quatorze ans et a changé de bâtiment pour rejoindre l'IMPro. Je me rappellerai toujours son arrivée dans ma classe lors de sa visite préliminaire avec ses parents. Il avait six ans et sa mère le suivait désespérément partout, sans toute fois essayer de l'empêcher de toucher à tout, ce qu'il n'a pas arrêté de faire.

Dès les premières séances, j'ai donc adopté une position ferme. Pas question de l'empêcher de profiter, comme les autres, des différentes activités de la classe, mais pas question non plus de le laisser y faire n'importe quoi :

Oui, tu peux utiliser l'ordinateur, mais non tu ne peux pas passer ton temps à l'allumer et l'éteindre.

Oui, tu peux t'asseoir sur les coussins du coin bibliothèque, mais non tu ne peux pas déchirer les livres.

Oui, tu peux utiliser les feutres assis à la table, mais non tu ne peux pas te balader avec pour écrire partout.

Oui, tu peux t'asseoir avec les copains, mais non tu ne peux pas les agresser ou leur prendre leur matériel...

Deux points me semblent importants : Ma première action a consisté à l'aider à mieux utiliser le matériel à disposition, à écouter ses demandes, mais à chaque non-respect de la consigne, j'asseyais Soufiane sur une chaise à côté de moi.

L'important est qu'à chaque intervention, j'expliquais le pourquoi de celle-ci même si Soufiane ne parlait pratiquement pas.

⁵⁴¹ Ibidem

Toute cette stratégie a été particulièrement fatigante, mais au bout d'un certain temps, celui-ci, où qu'il aille dans la classe, au début de chaque activité, me montrait bien qu'il avait parfaitement compris la consigne. Et comme il ne dit toujours que quelques mots, dont mon prénom un peu déformé, il le faisait à sa façon, en levant ses deux mains en signe de paix

La classe est très rapidement devenue, pour lui, un lieu de retrait, un lieu de calme. Il y vient encore, même s'il a quitté ma classe depuis longtemps. Je me souviens d'une synthèse où j'avais expliqué que celui-ci utilisait l'ordinateur en toute indépendance et savait choisir des jeux qu'il utilisait à bon escient. Tous avaient été surpris.

Nous constatons que la préoccupation première de Rousseau, dans cette problématique de la demande, a pour nom "obéissance". Interroger sur celle-ci mène vers la relation parents-enfants-éducation, vers la relation maîtres-élèves-enseignement, vers la relation autorité-citoyen-politique ; vers de l'interpersonnel et vers du collectif. Très souvent, en classe, celle-ci semble découler d'elle-même.

Si nous consultons *Le dictionnaire historique de la Langue française* d'Alain Rey, nous constatons que la signification première du mot *obéir*, datant de 1112 et emprunté au latin *oboedire*, est « *prêté l'oreille à* »⁵⁴². L'auteur rappelle aussi que différents sens seconds, « *se déclarer d'accord avec* », « *s'occuper de* », « *consentir* », ont disparu au XVI^{ème} siècle.

Or si nous lisons le livre de Michel Foucault, *Histoire de la folie à l'âge classique*, nous constatons que cette disparition coïncide avec la fin du moyen âge. Pour l'auteur, cette période marque aussi une cassure dans l'approche de la folie : « *Les figures de la vision cosmique et les mouvements de la réflexion morale, l'élément tragique et l'élément critique, iront désormais en se séparant toujours d'avantage [...]. C'est pourquoi l'expérience classique, et à travers elle l'expérience moderne de la folie, ne peut pas être considérée comme une figure totale [...]. Sous la conscience critique de la folie, et ses formes philosophiques ou scientifiques, morales ou médicales, une sourde conscience tragique n'a cessé de veiller.* »⁵⁴³ Pour Foucault, c'est le silence des images, inscrit, par exemple, dans les œuvres de Bosch, qui disparaît et, à travers cette vision, l'aspect fantasmatique et menaçant de la folie.

Foucault ajoute : « *C'est elle sans doute qu'au point le plus extrême de son cheminement, Freud a commencé à pressentir : ce sont ses grands déchirements qu'il a voulu symboliser par la lutte mythologique de la libido et de l'instinct de mort.* »⁵⁴⁴

Nous avançons qu'il en est de même pour cette notion fondamentale de l'obéissance. Il ne reste plus que le sens le plus courant du verbe : « *se soumettre à la volonté d'autrui* », occultant les grands déchirements. Car si la conception banale et

⁵⁴² REY Alain, *Dictionnaire historique de la langue française* (1992), Paris, LE ROBERT, 2004, p.2413

⁵⁴³ *Ibidem*, p. 47

⁵⁴⁴ *Ibidem*

habituelle de l'obéissance est la nécessité de respecter des règles comme condition pour être dans le lien social, la conception analytique rappelle que l'obéissance se bâtit sur le renoncement, le fait de consentir à la perte : via les parents, nous consentons au fait d'avoir perdu la jouissance fondamentale, mais nous n'acceptons de renoncer à cette satisfaction, et donc d'obéir au "non", que dans la perspective de gagner, de garder l'amour des parents.

Et parce que cette obéissance n'est pas facile, l'enfant *obéira* aussi, sans le savoir, à sa *programmation fantasmatique*, comme la nomme le psychanalyste Virginio Baio : « *c'est-à-dire au programme qu'il se donnera une fois pour toutes, pour toujours se fabriquer des assurances, comme des fantômes qui donnent au sujet l'illusion de remettre les mains sur le paradis définitivement perdu. [...] Et quand l'enfant (ou l'élève) désobéit aux idéaux des parents (ou des enseignants), c'est aussi parce qu'il obéit à son fantasme, à sa programmation de jouissance.* »⁵⁴⁵

C'est cette approche de l'obéissance qui a été, comme celle de la folie, occultée au cours des ans, pour ne conserver que l'élément critique, faisant fi de l'élément tragique. Jean Pierre Deffieux nous prévient pourtant : « *Les normes et les règlements opèrent mal comme cadre. Sauf à s'orienter sur ceci : une règle générale vaut si elle pousse chacun à devoir demander, parce que la demande est la condition de l'élaboration du sujet* »⁵⁴⁶.

La psychanalyse nous l'apprend : la non-obéissance est un symptôme. C'est le symptôme d'un sujet programmé par son calcul de jouissance et de son non-sens. La question que doit se poser chaque intervenant auprès de l'enfant est : « *Mais qu'est-ce qui pourrait faire sens ?* » Bien entendu, et nous l'avons souligné tout au long de cette recherche, celui-ci doit faire une offre de place, une offre de reconnaissance du sujet. Mais aussi une offre de satisfaction, c'est-à-dire *venir avec quelque chose qui, aux yeux de l'élève, en vaut la peine, mérite son intérêt.*

Ce chapitre, dénommé *pédagogie de l'offre*, revient, non sans raison, sur une nouvelle analyse de la pédagogie rousseauiste. Cette phrase, « *J'ai déjà dit que votre enfant ne doit rien obtenir parce qu'il le demande, mais parce qu'il en a besoin* », résonne, dans notre monde contemporain, comme une prophétie de mauvais alois. Nous retrouvons, avec celle-ci, la différence fondamentale, relevée dans notre interrogation sur l'intérêt sociétal actuel concernant l'autisme, entre *action pédagogique* et *acte pédagogique*. La première prend en compte le besoin, le deuxième la demande.

⁵⁴⁵ BAI0 Virginio, « *Je te l'ai déjà dit dix fois* », in Echec à l'échec n°132, janvier 1999, p. 3

⁵⁴⁶ DEFFIEUX Jean Pierre, Le sujet paranoïaque et le transfert en institution, *Pertinence de la psychanalyse appliquée*, Champ Freudien, Seuil, 2003, pp. 129-135

Nous soutenons, à l'instar Jean Pierre Deffieux, qu'*une règle générale ne vaut que si elle pousse chacun à devoir demander, parce que la demande est la condition de l'élaboration du sujet*. La pédagogie de l'offre, en prenant en compte cette règle, s'oriente vers *l'acte pédagogique*. Et nous sommes convaincus que c'est à travers la *rencontre* que de telles offres peuvent réellement opérer.

3.3.2. La rencontre ou la pédagogie de l'événement

Lacan note : « *Assurément Freud ne doute pas, non plus qu'Aristote, que ce que l'homme cherche, que ce qui est sa fin, se soit le bonheur. Chose curieuse, le bonheur, dans presque toutes les langues, cela se présente en termes de rencontre.* »⁵⁴⁷

Mais pour le psychanalyste Eric Laurent, il y a opposition entre apprentissage et rencontre : « *L'indétermination, la rencontre, le hasard, tout ce qui fait cette grande opposition que j'ai décrite entre l'apprentissage d'un côté, et la rencontre, si vous me permettez, l'amour, ce qui relève de ce champ là, et bien, ça fait partie toujours de ces grandes orientations et distinctions vers lesquelles il faut s'orienter* »⁵⁴⁸.

Or, nous avons souligné, tout au long de cette thèse, à travers de nombreux cas d'enfants, l'importance de la rencontre dans *l'apprendre*. Nous avons même avancé que celle-ci devait faire partie intégrante des *fins* de la pédagogie. Comment justifier une telle position et qu'implique une telle orientation ?

Lacan, dans le *Séminaire XXI : Les non-dupes errent*, souligne qu'un événement, un événement humain, c'est ce qui se passera ou non demain. Cela relève de la contingence, d'un futur qui peut advenir : « *Et après tout, pourquoi le contingent, à savoir ce qui va se passer demain, nous ne pouvons le prédire ? Parce qu'après tout, il y a quand même des événements humains qui sont d'autant plus prévisibles qu'ils sont constants.* »⁵⁴⁹ L'auteur pose comme essentiel le maintien du contingent. Si les événements humains sont d'autant plus prévisibles qu'ils relèvent de la répétition, pour une autre part, le contingent, c'est l'incalculable : c'est ce qui fait rencontre.

La rencontre, si elle est rencontre éthique, suppose toujours d'aller au-delà du semblable. Dans les termes de Lacan, l'éthique ne peut être qu'une éthique du désir au sens où elle soutient, au-delà des images, l'unicité irréductible du sujet *impossible* à « *épingler dans un quelconque savoir* ». Une telle position, nous l'avons relevé à travers un texte de Foucault, implique à prendre en compte le désir de l'autre, et donc de ne pas vouloir se rendre maître de la singularité subjective d'un autre.

⁵⁴⁷ LACAN Jacques, *Séminaire VII : L'éthique de la psychanalyse*, Séance du 18 novembre 1959

⁵⁴⁸ LAURENT Eric, *A plus d'un titre*, Emission France Culture, mercredi 10 septembre 2008

⁵⁴⁹ LACAN Jacques, *Séminaire XXI : Les non-dupes errent*, Séance du 20 novembre 1973, p.

Nous nous trouvons, une nouvelle fois, confronté à cette notion *d'impossible*. Comment l'aborder et que recouvre-t-elle ? Et c'est à travers la rencontre *primordiale* que nous essaierons de résoudre cette problématique.

3.3.2.1 Rencontre avec une parole qui nomme

Lacan souligne souvent que *la fonction du langage n'est pas d'informer ; elle est d'évoquer*. Nous pouvons dire que l'opération de la parole ne consiste pas à produire du signe dans le sens où elle donnerait à connaître quelque chose ; elle fait signe dans le sens où elle donne à reconnaître quelqu'un. Le « *faire signe* » indique l'acte de saluer la vie d'un autre et de la reconnaître dans son irréductible singularité. La notion de « *signifiant* » a donc un rôle particulier dans la mesure où les mots que nous entendons ne sont pas ici *transmission* de quelque chose à quelqu'un. D'un point de vue psychanalytique, les mots sont des signifiants lorsqu'ils attestent la présence de quelqu'un, *sans contenu de savoir*.

Si nous pensons au tout petit enfant, il est clair que celui-ci n'a pas accès à la signification intelligible de mots qui pourtant le font vivre et laisse en lui l'empreinte de leur passage. La parole vive qu'il entend et qu'il reconnaît n'a pas de signification, mais elle est signifiante. Elle ne délivre pas un contenu de savoir ; elle adresse à l'aube de la vie un « *oui* » qui fait vivre et ouvre le chemin du désir humain. « *Par ce "oui" je suis tout à la fois celui qui dit "oui je suis appelé par toi" et : « oui je t'appelle »*⁵⁵⁰. L'existence authentique suppose d'être *rencontré* par une parole qui nomme, appelle, reconnaît et donne une identité subjective.

Nous pouvons en tirer comme conséquence première que *tout acte pédagogique* doit avoir pour but de tisser en elles *signification* et *signifiante*. Aux effets de sens s'ajoutent alors des effets de signifiante qui signent la présence de quelqu'un qui appelle, nomme et reconnaît l'existence d'un autre sujet. A un moment donné, un mot peut venir suspendre la logique de la signification et devenir l'occasion *d'une rencontre* avec un autre que nous-même. De là, ne surgit aucun supplément de savoir qui ferait défaut pour comprendre un message, ni aucun sens caché qui serait encore à déchiffrer.

De plus, Jean-Daniel Causse nous rappelle de même que, pour la psychanalyse, *l'événement* signifiant opère à *l'insu du sujet* et que nous ne pouvons le reconnaître qu'à ses effets dans l'existence. Il en résulte que le mouvement de nomination n'est pas le simple fait d'un patronyme, mais une identité singulière qui échappe à ce que nous savons de nous-mêmes ou ce que les autres prétendent connaître. Paul Ricœur note

⁵⁵⁰ DIDIER-WEILL Alain, *Les trois temps de la loi*, Paris, Seuil, 1995, p. 246

d'ailleurs : « Dès que quelqu'un parle, le sens de ce qu'il dit a déjà commencé à l'événement fugitif de la parole »⁵⁵¹.

Le philosophe Alain Badiou conçoit l'événement comme un processus de vérité indiscernable, innommable et donc « hors champ de ce qui peut s'inscrire »⁵⁵². Il précise : « Car l'événement à peine a-t-il surgi qu'il a disparu. Il n'est que l'éclair d'une supplémentation. Son empiricité est celle d'une éclipse. »⁵⁵³

Nous pouvons donc avancer que l'événement est hors prise de la langue et qu'il ne se donne que par son évanouissement. Nous ne pouvons le déchiffrer qu'après coup, mais celui-ci ouvre sur des perspectives jusque-là impensables pour la pensée et l'agir.

L'acte pédagogique doit être fracture du sens, moment de faille où, dans la logique du signifiant, s'offre la trace du sujet.

3.3.2.2. Rencontre avec la langue de l'autre

« Plus on tarde devant la porte et plus on devient étranger. Que se passerait-il si quelqu'un maintenant ouvrait la porte et me posait une question ? Ne serais-je pas moi-même comme quelqu'un qui veut garder son secret ? »⁵⁵⁴

Le langage est pris dans une langue, notamment la langue maternelle, nous explique Laure Thibaut : « Pour qu'elle puisse faire discours pour un sujet, et soutenir un lien d'humanité entre lui et ses congénères, il faut que cette langue, avec laquelle on a toujours vécu, et qui nous appartient en propre, soit, de quelque façon, "langue d'héritage", et de transmission. Elle doit donc supporter l'ordre des générations, pris dans la fonction paternelle, et nous être attribuée de l'extérieur.

Mais il y a un moment, où le sujet s'approprie cette langue; et on assiste à une précipitation dans la parole, qui assure une véritable prise du sujet sur le monde. »⁵⁵⁵

Comment s'effectue cette « explosion » langagière ?

⁵⁵¹ RICŒUR Paul, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986, p. 35

⁵⁵² BADIOU Alain, *Conditions*, Paris, Seuil, 1992, p. 188

⁵⁵³ *Ibidem*, p.189

⁵⁵⁴ KAFKA Franz, *Heimkehr*, « Le retour » (1916), in *Récits et fragments narratifs*, Œuvres complètes Volume2, La Pléiade, Gallimard, 1980

⁵⁵⁵ THIBAUDEAU Laure, *L'Autre du bébé*, PUM, 1992, p.47

Par son cri, le petit d'homme va pouvoir prendre la mesure de l'Autre, à travers les réactions de sa mère. Mais, comme l'indique Lacan dans son séminaire *D'un Autre à l'autre* : « Pour nous, [...], c'est devant l'Autre, comme lieu d'un défaut d'origine porté dans la parole, qu'apparaît le "Je" comme, premièrement assujetti, comme assujet, et j'ai écrit quelque part, pour désigner ce sujet, en tant que dans le discours il ne se produit jamais que divisé. Que l'animal qui parle ne puisse s'étreindre au partenaire qu'assujetti d'abord, c'est parce qu'il a été toujours, déjà parlant, qu'en l'approche même de cette étreinte qu'il n'y peut formuler le "tu es" qu'à s'y tuer, qu'il autrifie le partenaire, qu'il en fait le lieu du signifiant »⁵⁵⁶

Dans le mouvement d'« Autrification », qui passe entre la mère et son bébé, il n'y a pas de coupure. C'est entre la mère de l'amour, toute puissante, énigmatique, aux allées et venues capricieuses, et la mère du désir, qui désire « ailleurs » l'objet phallique, que va se décider la structure du sujet : soit la mère disparaît sans raison et revient de même, sans qu'on puisse attribuer le moindre sens à ses démarches. Soit, au-delà de la mère, se profile le tiers, porteur de ce qui lui manque et qui intéresse le sujet au plus haut point.

Dans son livre *Le Schizo et les langues*, Louis Wolfson nous dit ne pas pouvoir supporter sa langue maternelle, l'anglais de New York. Contre la poussée de cette langue, celui-ci se protège en s'isolant, en se retranchant. Mais malgré son acharnement, il ne peut se protéger en bouchant les trous de son corps. Ses oreilles, en particulier, ne se ferment pas toutes seules : la langue maternelle est déjà dedans quand il voudrait qu'elle soit ailleurs. Empêcher l'avènement des messages en langue maternelle qui lui parviennent malgré toutes ses précautions, tel est le souci majeur de Wolfson.

C'est d'abord en isolant un ou deux mots qui, comme par effraction, lui parviennent dans sa langue maternelle, en se fixant sur eux, qu'il empêche le message de se déployer et, donc, de produire son sens. Premier coup d'arrêt dans le message : celui qui frappe les mots. Mais ce n'est pas suffisant. Même réduit à un seul mot, le message est prêt à repartir. Il va donc doubler l'arrêt des mots d'une substitution sonore. Il désamorce le message en entendant un autre son, tout en maintenant l'arrêt de sens que l'isolation des mots permet. Dans les langues étrangères qu'il étudie assidument, il cherche non seulement un moyen pour vivre sans entendre sa langue maternelle, mais aussi des mots pour remplacer phonétiquement ceux qui se glissent surnoisement jusqu'à lui.

Pourquoi cet acharnement à se protéger de sa langue maternelle ? L'enseignement de Lacan nous le montre : la langue paternelle ne peut se saisir que comme métaphore, à défaut de quoi c'est à la langue maternelle que nous avons affaire.

⁵⁵⁶ LACAN Jacques, *Séminaire XVI : D'un Autre à l'autre*, 11 décembre 1968

Mais, d'un autre côté, comme nous l'avons souligné dans le chapitre consacré à *l'Autorité de la langue*, la langue du second type, celle permettant d'échanger avec l'autre et qui déclenchera la mise en sujet de chacun des interlocuteurs, peut être perçue comme langue dominante, langue du pouvoir, langue des maîtres ou des dominants, celle que Achour Ouamara nomme « *l'hégémonique, la glottophage* ».

Comment amener l'enfant à ne pas la percevoir ainsi ? Sommes-nous de nouveau confrontés à un impossible ? « *Chaque autre langue permet de vivre une autre vie* », affirme George Steiner dans son livre *Extraterritorialité*⁵⁵⁷. Chaque langue nous propose son mystère et son obscurité du sens.

3.3.2.3. Poïésis ou Praxis ?

Nous aimerions débiter cette approche en citant à nouveau le texte de Francis Imbert nous indiquant une distinction lourde de sens qu'il emprunte à Aristote, celle de la *praxis* et de la *poïésis* : « *La poïésis se réalise dans une œuvre (ergon) extérieure à l'agent. Dans ce cas, l'activité cesse quand son but est atteint (...) Nous sommes là en présence d'une activité imparfaite, d'un « mouvement » et non d'un « acte » (energèia) proprement dit. Par contre, la praxis est une action « qui n'a pas d'autre fin qu'elle-même, qui perfectionne l'agent et ne tend pas à la réalisation d'une œuvre en dehors de cet agent » (...) Tout entier dans l'agent, l'acte ne s'épuise pas sur une production.* »⁵⁵⁸

Où situer « *L'apprendre* » ? Poïésis ? Praxis ? L'art d'insuffler les deux ?

Lorsque nous étudions cette notion de Poïésis, nous sommes frappés par la nette opposition qui peut entourer ce terme lorsqu'il est associé, par certains auteurs, à la pédagogie, même si tous sont d'accord sur sa signification, qui est la fabrication d'une œuvre.

Jean-Bernard Paturet, dans le chapitre *De l'inachèvement de l'homme*, se demande si le risque actuel d'un « retour à la didactique », qui s'appuie sur des options épistémologiques garantissant la maîtrise de « l'objet », ne relève pas de la poïésis... Pour l'auteur, cela signifie que la pédagogie se référerait à un monde où tout est clair, où les connaissances sont objectives et où la rationalité assure la maîtrise de l'avenir⁵⁵⁹.

Si nous rejoignons l'auteur quant à son inquiétude vis-à-vis de l'influence néfaste de la didactique sur la pédagogie, nous nous interrogeons sur sa relation avec la poïésis.

⁵⁵⁷ STEINER George, *Extraterritorialité. Essais sur la littérature et la révolution du langage*, Calmann-Lévy, p. 79

⁵⁵⁸ IMBERT Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Collection Matrice, 2000, p.18

⁵⁵⁹ PATURET Jean-Bernard, *De la responsabilité en éducation (1995)*, Editions érès, 2003, p.42

Pour sa part, George Steiner nous en propose une autre vision : « *Ma parabole a pour but de mettre l'accent sur une question fondamentale : celle de la présence ou de l'absence, dans nos existences individuelles et dans la politique de notre être social, de la poïésis, de l'acte et de l'expérience de l'acte de création au plein sens du terme.* »⁵⁶⁰

Nous ressentons ici l'immense distinction entre les auteurs. Ceux pour qui la Poïésis ne relève pas de l'acte, et ceux pour qui elle nous y conduit.

Notre conviction est que *Poïésis* et *Praxis* doivent se réunir à travers ce que nous nommerons *l'événement*. Nous avons souligné, tout au long de cette thèse, que l'objet de consommation substitué aux idéaux et la fragilisation des autorités, sont des processus qui se montrent réfractaires aux tentatives d'élaboration subjective. Cette recherche nous a rendus sensible à la difficulté pour chaque jeune de répondre d'un mandat symbolique, dès lors que fait défaut l'habillage rassurant de l'idéal, ses lieux d'investissement d'où le sujet peut se voir *aimable* et reconnu dans l'Autre. Nous abordons l'ère de la fixité d'un *engluement imaginaire*.

Nous avons soutenu aussi notre croyance en la nécessité d'un désir de *transmettre*, c'est-à-dire d'un désir qui ne soit pas anonyme. Nous faisons le pari d'un temps de construction de l'idéal du moi, point d'émergence d'un *sujet nouveau*, à travers la mise en place d'une pédagogie de *l'événement*, institué et investi comme Autre. En cela, nous rejoignons totalement les propos de Marie-Hélène Aimé : « *L'événement s'oppose à la répétition dans les actes délictueux qui, selon certains jeunes, procureraient de « bons souvenirs ». L'événement compose une temporalité qui introduit, pour le jeune, un avant et un après, une prise dans les rets du signifiant. La coupure faite par l'événement dans le familier du jeune appelle, de sa part, une réponse qui met en cause ses investissements habituels.* »⁵⁶¹

L'événement représente l'opportunité de la singularité d'un acte qui se partage dans une expérience commune pour l'ensemble des jeunes et dans des effets totalement imprévisibles pour chacun. Il implique aussi de tabler sur *le précieux*, pour éveiller la curiosité, susciter le désir et arrimer une mise au travail : *l'art* de mélanger Poïésis et Praxis, seul capable d'aboutir à *l'acte pédagogique*, susceptible de faire commencement.

⁵⁶⁰ STEINER George, *Réelles présences*, Paris, Gallimard, coll. « Folios essais », 1991, p.44

⁵⁶¹ AIME Marie-Hélène, La prévention au regard de la psychanalyse, in *L'autorité en question(s)*, Op. Cit, p. 17

3.3.3. La singularité ou la pédagogie de la création

Nous l'avons déjà noté, mais nous le répétons avec force, *la normalité* a peu à peu conquis notre quotidien d'enseignant. Mais nous réitérons aussi notre profonde conviction qu'il est inutile de plaider la cause du Sujet de l'Inconscient, car l'Inconscient n'a pas besoin de porte-parole ; il sait très bien le faire tout seul... Lui importe davantage notre praxis et l'éthique qu'elle sous-tend.

Nous pensons qu'il est indispensable de clore cette thèse sur *L'apprendre chez l'enfant* par une recherche sur la notion de *création*. Nous aurions pu aussi l'intituler pédagogie de *l'invention* ou du *tricotage*, marquant ainsi l'extrême *recherche* de tous ces enfants psychotiques ou autistes pour trouver une place dans le lien social.

Nous sommes aussi en plein accord avec les propos de Jean-Robert Rabanel, déjà cités, et qui nous incitent à considérer qu'il n'existe que deux modes seulement, de civilisation : « *le premier, que nous connaissons bien, consiste à faire limite par l'interdit, et le second, beaucoup plus difficile car il nous faut l'inventer, est celui de faire lien avec la jouissance* »⁵⁶². La pédagogie, si elle veut devenir ce qu'elle n'aurait jamais du cesser être, un territoire de création a certainement cette orientation à accepter.

Car si nous avons débuté cette thèse sur le *non-apprentissage* de la lecture par Ambre, nous faisons le choix, pour la conclure, de nous inscrire, elle et moi-même, dans ces propos de Daniel Sibony : « *Lire, c'est faire appel, lancer l'appel à éclater ce qui se lit ; dispersion vers d'autres voix et d'autres sens. Lire, c'est disperser puis rassembler autrement ; c'est un acte dia-sporadique, ponctué de retours partiels. L'écrit se lie à d'autres textes, qui résistent ou s'éveillent ; il reprend leur appel, les prend comme symptômes.* »⁵⁶³

Deux notions nous paraissent fondamentales : la sublimation et l'interprétation, relevant, toutes les deux, d'actes visant le singulier et rejoignant par là l'universel, ce qui devrait relever aussi de *l'acte pédagogique*.

⁵⁶² RABANEL Jean-Robert, *La sortie de l'autisme par le dialogue*, La Petite Girafe n° 27, pp. 27-31

⁵⁶³ SIBONY Daniel, *Psychanalyse et judaïsme. Questions de transmission*, Paris, Flammarion, 2001, p. 75

3.3.3.1. L'interprétation

Il peut paraître paradoxal d'inclure dans cette thèse sur *l'apprendre chez l'enfant* la notion d'*interprétation*. Pourtant, il nous apparaît évident que celle-ci rassemble en elle-même ce qui peut permettre de préciser la nature de *l'acte pédagogique*. A travers ce regard, nous nous inscrivons dans les propos de Daniel Sibony : « *Le propre de l'homme est son désir d'interpréter. L'interprétation, c'est l'invention de l'homme. C'est là qu'il s'invente et se réinvente.* »⁵⁶⁴ L'auteur ajoute : « *L'acte d'interpréter vise le singulier, c'est par là qu'il rejoint l'universel. Il fonde l'universalité singulière, plutôt qu'englobante ou numérique. [...] Cela nous ramène à l'invention de l'humain : contrairement à l'animal, il est universel par sa singularité. Un chat, même singulier, représente à lui seul l'espèce féline. Un homme ne le fait que s'il s'exprime, vivant et désirant, dans sa singularité ; auquel cas il ne le représente pas, il convoque les autres humains.* »⁵⁶⁵

Nous avons déjà noté les propos de l'acteur Valère Novarina précisant que *la parole est ce qui montre le trou dans la matière, qu'elle ne remplit pas l'espace, que les mots ne s'entassent pas, ne s'ajoutent pas les uns aux autres, que la parole ne porte rien d'un corps à l'autre, mais qu'elle creuse*. Ceux-ci nous rappellent que la parole, quand elle creuse la place de l'impossible, change de modalité. Elle ne se fonde plus à partir des références signifiantes, mais implique le recours à la topologie, à l'articulation d'un temps et d'un espace déformé par des trous.

Jean Cavaillès, philosophe des mathématiques, inclut également cette question de la temporalité dans la création scientifique : « *tout ne peut pas venir à l'être d'un seul coup, et cela n'a rien à voir avec l'histoire ou l'origine, mais avec l'intelligible, donc avec la structure qui est d'emblée manquante.* »⁵⁶⁶ Nous concluons de ces lignes que le symbole est à l'intérieur de l'acte et le constitue, sans en être seulement le point de départ ou d'arrivée et donc que toute pratique, qu'elle soit scientifique, analytique et donc pédagogique, a l'efficace des symboles qui la constitue et change en fonction des symboles qu'elle utilise.

De même, nous avons relevé que la psychanalyse n'est pas une herméneutique, une machine à interpréter, à donner du sens, c'est une *praxis* du dire, une pratique du dire qui s'approche au plus près de ce que le sujet ne peut pas dire.

⁵⁶⁴ SIBONY Daniel, *Psychanalyse et judaïsme. Questions de transmission*, Paris, Flammarion, 2001, p. 257

⁵⁶⁵ *Ibidem*, p. 260-261

⁵⁶⁶ CAVAILLÈS Jean, *Sur la logique et la théorie de la science (1946)*, Paris, PUF, 1960

Nous soutenons donc que la vision de la psychanalyse sur *l'interprétation* peut nous renseigner sur *le savoir* et sur les différentes *praxis* que sa conception implique. En définissant le symptôme *par la façon dont chacun jouit de l'inconscient*, Lacan nous oriente vers ce qu'il y a d'incurable dans la mesure même où il y a toujours une forme de jouissance. Mais il nous oriente vers une éventuelle modification de celle-ci, étant entendu que toutes les valeurs d'usage de la jouissance ne se valent pas.

La psychanalyse nous indique tout d'abord qu'une cure opère sur la jouissance du symptôme à travers le transfert et l'interprétation. Elle stipule aussi que l'interprétation ne vaut que s'il y a transfert. C'est celui-ci qui donne à l'analyste son statut spécifique. Mais elle nous met en garde aussi sur l'interprétation qui tombe sous *le sens*, indiquant que le sens renvoie au récit et donc à l'imaginaire.

Elle nous met en garde sur ce que Lacan nomme la parole « blablatante », qui tourne en rond dans l'imaginaire. Pour que l'analysant produise un dire, c'est-à-dire du vrai sur sa jouissance, il faut *qu'il ne s'y attende pas*. Nous retrouvons ici la problématique du temps et de l'espace, indiquée par Lacan dans son séminaire : Les problèmes cruciaux de la psychanalyse : « *La remarque première, je dirais même primaire, que « tout déroulé dans le temps » que nous devons concevoir le discours [...] nous ne pouvons l'ordonner, l'accorder que sous la forme de ce qu'on appelle dans l'écriture musicale « une portée » [...] »*⁵⁶⁷

Pour que l'analysant arrive à ce que Jacques-Alain Miller nomme « *l'intrusion du signifiant* », pour qu'il accède à *la vérité de son dire*, il doit être confronté à la surprise, à l'imprévu. C'est ce que Hourik Zakarian nomme « *le calcul non calculé de l'interprétation* » : « *C'est dans cette voie qu'opère l'interprétation. Pour qu'elle fasse ouverture vers un dire nouveau, elle doit étonner, surprendre, couper, ne pas être comprise exactement, être équivoque, énigmatique, divisante. Elle n'a pas non plus nécessairement besoin d'être comprise par l'analyste lui-même au moment où il pose l'acte, comprise au sens où il en connaîtrait d'avance tous les tenants et les aboutissements chez l'analysant* »⁵⁶⁸

L'auteur ajoute : « *Le savoir, comme le symptôme, à l'entrée de la cure et à la sortie n'a pas la même consistance. A l'entrée, c'est d'un savoir imaginaire qu'il s'agit. [...] Le savoir de sortie n'est pas un « plus-de-savoir » [...], c'est plutôt un savoir qui se traduit en termes de processus de perte. C'est un savoir de production, mais contrairement aux entreprises industrielles qui produisent des produits, il s'agit là de produire de la perte. Perte de quoi ? Perte de jouissance [...]* »⁵⁶⁹

⁵⁶⁷ LACAN Jacques, *Séminaire XII : Les problèmes cruciaux de la psychanalyse (1964-1965)*, leçon du 9 décembre 1964, p. 14

⁵⁶⁸ ZAKARIAN Hourik, *Parler, c'est souffrir*, Actes de l'Ecole de la Cause Freudienne, 1988, n° 15, p. 53

⁵⁶⁹ *Ibidem*

L'interprétation devient alors un dire de l'analyste soutenu par son désir d'analyste, et en cela n'est pas *transmissible comme technique*.

Nous l'avons relevé, l'interprétation est dérangeante, car elle inclut l'étonnement, l'énigmatique, l'équivoque. De plus, elle relève d'une technique qui, *elle*, n'est pas transmissible. Nous sommes donc tentés d'annihiler l'angoisse qu'elle provoque, de part sa singularité, par une volonté de *non-dépaysement* de l'élève, incluant le fait que chacun reste dans sa propre culture, ou dans une culture normalisée et normalisante, supprimant ainsi la transmission d'une culture jugée, par certains, *privilegiée*.

Or, Daniel Sibony nous l'indique : « *Une culture est un système d'interprétation stabilisé ; elle dit : voilà le noyau, la banque de données, le capital à brasser, vivez tout cela, interprétez. Donc toute culture livre un fonds qui n'est pas toujours un Livre, mais qu'elle appelle à « interpréter ». Si l'on sait d'avance dans quel sens, on ressasse des valeurs convenues, c'est plus que « conservateur », c'est étouffant. Des discours totalitaires sur l'art et la culture sont simplement conservateurs : ils savent ce que l'art doit être, et que tout cela doit servir à « l'épanouissement de l'humain », que cela doit éviter des « ruptures angoissantes »... Ils ont horreur de l'appel d'être imprévu, ils ne peuvent que répéter, jamais interpréter ; sauf à leur insu. »⁵⁷⁰*

Pourtant, l'interprétation peut produire un savoir aboutissant à une perte de jouissance. D'où notre conviction que celle-ci ouvre les portes d'une pédagogie de l'acte créatif.

3.3.3.2. La sublimation ou la problématique du choix

Nous savons l'importance accordée par Freud à la question sexuelle dans le désir de savoir, comme fondement même de ce désir : si l'on interdit à l'enfant de connaître ce qu'il recherche fondamentalement, c'est-à-dire la question de son origine et les mécanismes de la sexualité, alors on empêche du même coup toute quête de savoir et tout désir de connaître. L'enfant vivra un conflit psychique entre pulsion naturelle de savoir et jugement de l'adulte perçu comme négatif par l'enfant.

Dans, *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*⁵⁷¹, Freud décrira les trois voies possibles devant l'échec de la réponse à cette question fondamentale de l'origine : inhibition, rumination compulsive ou *sublimation*.

⁵⁷⁰ SIBONY Daniel, *Op. Cit.*, p. 261

⁵⁷¹ FREUD Sigmund, *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci* (1910), Paris, Gallimard, 1943

Jean Piaget, dès 1919, aborde cette notion particulière dans un article édité dans le *Bulletin mensuel de la Société Alfred Binet*. Celui-ci, intitulé *La psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant*, a donc la particularité de nous présenter une approche particulière de la psychanalyse de la part d'un psychologue de l'éducation.

L'auteur aborde, en premier lieu, la notion du rêve : « *Le rêve est un système cohérent d'associations d'idées telles que chaque terme s'associe à l'état de veille à des termes nouveaux, lesquels conduisent finalement à la découverte de conflits psychiques de plus en plus profonds* »⁵⁷². Pour lui, ce principe est fécond, car si les fils conducteurs de la recherche sont parfois hypothétiques, les conflits qu'elle découvre ne le sont pas. De plus, comme cette proposition est générale, elle ne concerne pas seulement le rêve, mais toutes les formes de pensée non strictement logiques et objectives : « *Nous appellerons avec Bleuler pensée autistique cette activité générale de l'esprit, puisqu'au rebours de la pensée scientifique elle est strictement personnelle et incommunicable.* » Il l'associe, de plus, à *la pensée de l'enfant, du névropathe, du rêveur, de l'artiste, du mystique*.

Piaget revient ensuite sur le deuxième principe de la psychanalyse : *l'antagonisme entre la conscience et l'inconscient*. Celui-ci provient de ce qu'il nomme le troisième principe fondamental de la psychanalyse : *l'inconscient tout entier est de nature sexuelle*⁵⁷³. Ce fait en implique deux autres : il faut qu'il y ait une sexualité infantile et cette première période ne peut se prolonger longtemps, tant à cause d'inhibitions instinctives, qu'à cause de l'action des parents. *La phase suivante est une phase de refoulement*.

L'auteur précise cette notion de *refoulement*. Il note tout d'abord que celui-ci est un *mécanisme compliqué, encore bien mal défini*. Pour lui, *il est un acte volontaire, né le plus souvent sous la pression d'un ordre reçu ou de la vie sociale, et consistant à empêcher une tendance ou un sentiment de réapparaître dans la conscience*⁵⁷⁴. Celui-ci établit alors une distinction entre « *refoulement raté* » et « *refoulement réel* ». Dans le premier, la tendance primitive est trop active pour être refoulée aussi simplement, elle ne disparaît pas moins du champ de la conscience, mais elle devient nocive. Elle continue à influencer sur la conscience, mais la censure rend méconnaissable cette puissance effective, en la dissimulant sous un *symbolisme obscur*.

Le second, le refoulement réel, conduit à la sublimation : « *Celle-ci n'est pas l'anéantissement d'une tendance existante, c'est la déviation de son énergie vers des directions nouvelles en rapport avec l'activité consciente de l'individu.* »⁵⁷⁵.

⁵⁷² PIAGET Jean, *La psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant*, Bulletin mensuel de la Société Alfred Binet, n°131, 1920, p.23

⁵⁷³ *Ibidem*, p. 24

⁵⁷⁴ *Ibidem*, p. 32

⁵⁷⁵ *Ibidem*, p. 33

Piaget insiste sur le caractère ancien de cette expérience : « *Toute sa grandeur éclate en cette page de Platon dans laquelle Socrate montre l'amour des beaux corps s'élever à celle des belles âmes et de là vers l'Idée même de la beauté* »⁵⁷⁶. Pour lui, la sublimation prend pour objet un produit même de la pensée autistique, un produit poétique ou mystique, *tout imprégné de valeur humaine*.

Cette approche particulière de la sublimation s'achève sur ce que Piaget appelle l'unité admirable de l'étude des mêmes complexes dans toute la psychanalyse, qu'elle soit médicale ou *pédagogique* ou qu'elle se fasse psychologie de l'art ou de la religion.

Nous réalisons par les observations qui précèdent combien l'étape de la sublimation, quand elle est possible, peut favoriser l'apprendre en annihilant les défenses issues du désir de jouissance et en rendant libre la circulation du transfert. Le livre de Sophie de Mijolla-Mellor *Le choix de la sublimation*⁵⁷⁷, commence d'ailleurs par ces mots : « *La sublimation est donnée comme un « destin de la pulsion ». L'objet de ce livre est de montrer qu'il s'agit aussi d'un « choix » du sujet* ».

Cette notion de sublimation nous entraîne donc obligatoirement vers celle du choix. L'auteure nous en propose d'ailleurs une définition pertinente : « *Choisir, c'est d'abord accepter de reconnaître son désir et s'y engager comme on avance sur une route sans savoir ce qu'il y aura au-delà* »⁵⁷⁸ Mais elle précise aussi que si les choix se prennent à notre insu, [...] il y a un moment où nous ne pouvons plus les ignorer et il faut bien les entériner par un acte⁵⁷⁹. Or c'est sur la notion même de *décision* et son implication temporelle que nous aboutissons : « *Car c'est bien elle que le sujet redoute, noyé dans le présent infini de la jouissance qui le sortirait du paradis de l'atemporalité. A l'inverse, la décision est tranchante comme un couperet ; elle fait basculer d'un avant dans un après dont on ignore tout* »⁵⁸⁰

Ceci nous conduit vers une autre problématique du choix qui est, comme nous le souffle Claude Rabant, « *Qu'acceptes-tu de perdre ?* » : « [...] il y a à l'horizon du choix le risque permanent de tout perdre, mais, quel que soit le choix fait (la bourse ou la vie), il y aura toujours de la perte : le prix à payer pour la liberté écorne la liberté elle-même. »⁵⁸¹ Et à travers cette notion de perte, nous pouvons avancer que, lorsque nous réussissons à pouvoir perdre, c'est-à-dire à choisir, nous intégrons alors quelque chose d'une loi symbolique.

⁵⁷⁶ *Ibidem*

⁵⁷⁷ MIJOLLA-MELLOR Sophie de, *Le choix de la sublimation*, Paris, PUF, 2009

⁵⁷⁸ *Ibidem*, p. 7

⁵⁷⁹ *Ibidem*, p. 10

⁵⁸⁰ *Ibidem*, p. 27

⁵⁸¹ RABANT Claude, *La question du choix inconscient*, Marseille, Editions du Hasard, 1997, p. 105

Cette orientation nous conduit vers la question de *la possibilité* du choix. Alain Didier-Weill nous oriente dans celle-ci : « *Il y a une façon dont la loi se présente au sujet de façon telle qu'il ne peut désobéir, c'est quand la loi a une fonction surmoïque. Il y a une autre fonction de la loi – la loi symbolique – dans laquelle il est possible de désobéir, de dire « non ». C'est-à-dire de choisir.* »⁵⁸²

Elle ouvre aussi vers la question fondamentale qui a guidé toute cette thèse : quand un enfant choisit de parler, choisit de ne pas rester impassible à la parole, de ne pas être *autiste*, comment comprendre cet instant où le sujet qui a été appelé, répond par la prise de parole qui est une *authentique création* ?

Mais elle nous ouvre vers une autre : *L'autisme est-il un choix* ? Cette question, terrible et occultée par beaucoup, nous permet pourtant d'aborder la notion fondamentale de la loi : « *Je dirais que les mots n'ont pas été donnés à l'autiste de telle sorte qu'il puisse dire « oui » ou « non » à l'appel dont ils sont le véhicule. Si les mots ne détiennent pas le pouvoir de transmettre « l'esprit » des mots, [...] n'y aurait-il pas une forclusion portant sur le musical de la voix ? Par ailleurs, est-ce que nous ne pouvons pas comprendre que la loi qui est transmise au-delà de la loi écrite, par la parole, a comme effet de symboliser le réel, mais pas tout le réel ? Parce que, de même que le dire ne peut pas tout dire, l'interdire ne peut pas tout interdire, de telle sorte qu'il y a une prise en charge déficiente du réel, et que de ce fait, il resterait une part indéterminé du réel. N'est-ce pas cet indéterminé qui fait que la loi n'est pas toute puissante ? Si elle était toute puissante, nous serions peut-être de purs signifiants non lestés par le réel : des anges.* »⁵⁸³

Cette problématique est reprise par De Mijolla-Mellor dans le chapitre « *La sublimation imposée par la ruse de la civilisation* ». L'auteure précise ce qu'elle appelle « *la ruse de la civilisation* » : si la sublimation a jusqu'ici été envisagée comme ce qui constituerait pour un individu un des destins possibles dans l'évolution de sa libido, elle note « *qu'il existe également un autre abord, extérieur à l'individu, posé à partir d'une exigence collective, celle de la civilisation* »⁵⁸⁴.

Celle-ci constate ensuite, dans l'œuvre de Freud, une remarquable constance concernant cette question : « *Freud nous présente la civilisation comme un mal impossible à éviter, un moindre mal en quelque sorte puisqu'elle nous protège contre la Nature et contre les autres hommes. Le premier renoncement à la violence et à l'inceste est suivi et renforcé non seulement par d'autres du même genre, mais aussi par le fait positif de la construction d'une civilisation. De même est-il exigé de l'enfant un*

⁵⁸² DIDIER-WEILL Alain, *La question du choix inconscient*, Op. Cit., p. 109

⁵⁸³ *Ibidem*, p. 110

⁵⁸⁴ *Ibidem*, p. 102

dépassement analogue des pulsions prégénitales et des illusions narcissiques permettant l'acquisition d'un développement psychosexuel et intellectuel d'où il tirera des satisfactions substitutives»⁵⁸⁵.

Elle ajoute : « La civilisation devient l'agent de transmission de la limitation de jouissance, et, si la sublimation n'est pas l'origine du fait socio-économique de la civilisation, elle n'en constitue pas moins l'une des voies par lesquelles l'homme peut arriver à se conformer à ses impératifs. »⁵⁸⁶ Mais, elle insiste aussi sur le fait que pour Freud l'acquis culturel est à reconstruire pour chaque individu précisément à l'aide des refoulements et des sublimations⁵⁸⁷.

Mais Christopher Lasch, dans son livre *La culture du narcissisme*⁵⁸⁸, avance que cette notion de sublimation apparaît être pour certains une oppression intolérable : « "L'amour", en tant que sacrifice de soi et humilité, et "la signification" et "le sens" en tant que soumission à une loyauté plus hautes, voilà des sublimations qui apparaissent à la sensibilité thérapeutique comme une oppression intolérable [...] »⁵⁸⁹

Slavoj Zizek reprendra cet extrait en remarquant que les termes de « sacrifice de soi » et « soumission à une loyauté plus hautes » ne sont que des noms quelques peu pathétiques pour l'engagement, et l'autorité symbolique de l'idéal du moi⁵⁹⁰. L'auteur précise : « Au lieu de l'intégration d'une loi proprement dite, on a une foule de règles à suivre, pour réussir, s'accommoder. Cet effondrement de l'idéal du moi entraîne pourtant, selon Lasch, le surgissement d'une loi beaucoup plus folle et féroce, d'un « surmoi maternel » qui n'interdit pas, mais inflige la jouissance et punit « l'échec social » beaucoup plus sévèrement. »

Zizek ajoute : « Le mérite de Lasch est de dénoncer ce culte de l'expression authentique, libérée des règles aliénées, comme la forme d'une dépendance pré-œdipienne, la forme même de la subordination à un surmoi maternel bien plus féroce et capricieux que le bon vieil idéal du moi paternel. »⁵⁹¹

Ces lignes nous renvoient à ce que Lacan, dès 1958, écrivait : « Est-ce qu'il n'y a pas, derrière le surmoi paternel, ce surmoi maternel, encore plus exigeant, encore plus opprimant, encore plus ravageant, encore plus insistant dans la névrose que le surmoi paternel ? »⁵⁹²

⁵⁸⁵ *Ibidem*, p. 104

⁵⁸⁶ *Ibidem*, p. 105

⁵⁸⁷ *Ibidem*, p. 105

⁵⁸⁸ LASCH Christopher, *La culture du narcissisme* (1981), Paris, Flammarion, 2008

⁵⁸⁹ *Ibidem*, p.28-29

⁵⁹⁰ ZIZEK Slavoj, *op. cit.*, p. 56

⁵⁹¹ *Ibidem*, p. 58

⁵⁹² LACAN Jacques, *Séminaire V : Les formations de l'inconscient* (1957-1958), Séance du 15 janvier 1958, p. 263

Nous avons soutenu, tout au long de cette recherche sur *la sublimation*, la difficulté *du choix* qu'elle convoque obligatoirement en posant que celui-ci implique d'abord *d'accepter de reconnaître son désir*. Or cette acceptation ne peut se concevoir qu'à travers celle d'une *perte*. Choisir, comme l'écrit Sophie de Mijolla-Mellor, c'est aussi d'oser *s'investir* : « *L'acte d'investir un autre, une autre activité ou soi-même dans un projet est tout à la fois naturel et à chaque fois conquis sur le doute de parvenir à ses fins et plus subtilement sur le soupçon que l'effort n'en vaut peut-être pas la peine. Les choix se prennent à notre insu, mais il y a un moment où nous ne pouvons plus les ignorer et il faut bien entériner par un acte. C'est le temps du basculement dans l'Autre, l'étranger, qui est si difficile à assumer et qui en laisse plus d'un derrière le seuil, attendant indéfiniment de plonger...* »⁵⁹³

Nous sommes très loin de la vision *aseptisée* où la pédagogie doit être organisée « *dans un halo de bien-être où tout doit concourir au bonheur de chacun.* »⁵⁹⁴ Nous oserions ajouter ce nouveau mot, en vogue actuellement, « *la guidance* »... Nous pouvons lire aussi dans ce rapport sur *les langues vivantes*, que « *l'activité de communication des utilisateurs/apprenants et l'efficacité de leur apprentissage peuvent être affectées par leurs attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs et types de personnalité* »⁵⁹⁵... Emerge ensuite les notions de « *susciter chez l'apprenant le désir d'apprendre la langue cible [...] et lui procurer satisfaction et assurance par l'accomplissement de tâches pourvues de sens* »⁵⁹⁶.

Ces quelques lignes m'évoquent ce que Cécile Ladjali écrit, à propos de George Steiner, dans *Éloge de la transmission* : « *Sans appartenir au mythe, la rencontre avec l'autre, et l'élève en particulier, s'inscrit dans le mouvement d'un combat qui va autoriser cette dualité, vitale à la pensée de Steiner. Séducteur redoutable, il confère au choc des esprits en présence une fonction de maïeutique à sa propre réflexion, et il est important que les choses soient difficiles. J'ose penser qu'à certains moments elles doivent paraître insurmontables. Ce n'est qu'au prix d'un tel vertige que la conscience de l'élève se confondra avec la conscience du maître en une « séduisante « érotique de la pensée », si chère à Platon.* »⁵⁹⁷

Et en refusant ce combat, c'est l'acte d'apprendre qui se retrouve occulté en tant que relation singulière qui noue un sujet et un objet de savoir. Le maître se retrouve alors confronté à un autre, beaucoup plus difficile à résoudre, qui est celui dû à la non-limitation de la jouissance.

⁵⁹³ MIJOLLA-MELLOR Sophie de, *Op. Cit.*, p. 10

⁵⁹⁴ PAGE Bernard, *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, Strasbourg, 1996

⁵⁹⁵ *Ibidem*

⁵⁹⁶ *Ibidem*

⁵⁹⁷ STEINER G., LADJALI C., *Eloge de la transmission*, Hachette Littératures, 2003, p. 43-44

L'acte pédagogique nous oblige à *ne pas céder sur notre désir*. Mais il serait temps de revenir aux dits de Lacan mentionnant cette phrase : « *Autour de la trahison quelque chose se joue quand on la tolère. [...] Celui qui cède [...] au point de se dire [...] rentrons dans la voie ordinaire [...], c'est là que se retrouve la structure qui s'appelle céder sur son désir* »⁵⁹⁸.

Notre responsabilité actuelle est donc de ne pas *trahir* la pédagogie, et d'assumer enfin *l'acte pédagogique*.

⁵⁹⁸ LACAN Jacques, *Séminaire VII : L'éthique de la psychanalyse (1959-1960)*, 6 juillet 1960, p. 711

CONCLUSION

Nous avons essayé, tout au long de cette thèse, à partir de l'obligation de préciser nos *fins* d'une prise en charge *pédagogique* des enfants psychotiques ou autistes, de nous poser la question de la pertinence, voire de l'existence de *l'acte pédagogique* , loin de la manipulation et de l'illusion. Pour définir *cet acte* , nous sommes partis de quatre intangibles :

- Il n'y a d'acte que du sujet.
- L'acte fait commencement.
- L'acte a lieu d'un dire.
- Ce dire implique de faire foi à cet Autre comme lieu où le savoir s'institue, de faire foi au sujet supposé savoir.

Dans la première partie de cette thèse, à travers le *non-apprendre* d'Ambre, nous nous sommes posé la question, en prenant appui sur le scandale de l'inconscient, de l'opportunité actuelle d'une réflexion sur le Sujet. Le sujet est-il encore d'actualité ? Et, à l'instar des propos mêmes de Lacan, nous avons essayé, au travers de notre réflexion sur *l'apprendre* , de mieux cerner l'articulation de la fonction du sujet.

La conclusion de cette première partie renforce notre profonde conviction, ancrée dans quarante années de terrain : inutile de plaider la cause du Sujet de l'Inconscient. L'Inconscient, sauf à le réifier, n'a pas besoin de porte-parole ; il sait très bien le faire tout seul... Lui importe davantage notre praxis et l'éthique qu'elle sous-tend.

Or, nous l'avons noté, dès 1968, Claude Rabant, à travers son texte sur *L'illusion pédagogique* , nous mettait en garde. A cette époque, selon l'auteur, la pédagogie était à *la mode* . Ce texte, majeur selon nous, nous mettait en garde sur la pédagogie soutenue par ce qu'il nomme l'Éducation Nouvelle dont Rousseau est le précurseur. A travers notre deuxième partie, axée sur une recherche essentiellement clinique et sur une interrogation quant à l'engouement médiatique et politique de l'autisme, nous avons décelé trois orientations qui nous semblent entraîner la pédagogie vers l'illusion et la manipulation qu'elle provoque.

La première, que nous dénonçons tout au long de cette thèse, est, ce que Jean-François Mattéi, nommait *l'effet de centration* : « *L'effet de centration qui place le sujet au centre de l'école ou, mieux encore, au centre du système éducatif, est un effet de barbarie qui détruit, avec l'école l'élève lui-même à qui il est interdit de s'excentrer sur l'autre et d'accomplir le projet essentiel de la culture.* »⁵⁹⁹ La principale conséquence, nous l'avons évoqué dans la troisième partie, en l'absence de la position tierce du savoir, est de bloquer tout *transfert symbolique* , laissant le maître et l'élève réduits à leur face à face en miroir.

⁵⁹⁹ MATTÉI Jean-François, *La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne* , Paris, PUF, 1999, p. 156

La deuxième orientation est *l'apprendre à apprendre*, qui annihile la problématique de *la transmission* et, ainsi, du rapport du savoir à la vérité. *Le faire*, comme le notait Hannah Arendt dès 1972 dans son livre *La crise de la culture*, est substitué à *l'apprendre*. Le rapport du savoir à la vérité a *glissé subrepticement*, comme l'a noté Jean-Paul Valabrega, de la suspension à la récusation faisant passer *la docte ignorance* de Socrate à *l'ignorance satisfaite, glorieuse, systématisée*⁶⁰⁰.

La troisième provient d'une volonté totale d'égalitarisme forcené, aboutissant à une normalisation généralisée. Nous sommes peu à peu arrivés à *un modèle abstrait d'enfant*, comme nous l'explique Jean-François Mattéi : « *On constitue à priori le modèle abstrait d'un enfant qualifié, non plus d'« élève » mais d'« apprenant », susceptible de développer de son propre chef, certes avec l'accompagnement d'un adulte désormais « enseignant » ou « animateur du groupe-classe », les procédures intellectuelles qui conduiront à s'intégrer dans la société.* »⁶⁰¹ Cette normalisation, nous l'avons relevé, aboutit à une négation de *la singularité*.

À ces illusions pédagogiques est venue se greffer, ce que dénonçait Georges Canguilhem dès 1995, *l'illusion transcendantale*, et qui correspond à l'emprise de plus en plus nette des sciences cognitives et des neurosciences. L'une des conséquences de celle-ci est la croyance de plus en plus affirmée de la *non-ambigüité de la langue*, ce que dénonce, entre autres, Jacques-Alain Miller. Nous aboutissons alors au triomphe de la vérité entraînant méthodes qui marchent, recommandations et, bien entendu, diagnostics.

La troisième partie de cette thèse s'achève sur la présentation de ce que nous avons dénommé *la pédagogie de l'offre, la pédagogie de l'événement et la pédagogie de la création*, trois orientations qui nous semblent ouvrir sur *l'acte pédagogique*. Mais nous sommes conscients que la démarche clinique, revendiquée et assumée pour cette thèse, ouvre très souvent sur de nouvelles interrogations. Nous rappelons, à ce propos, les remarques de Jean Laplanche, citant l'attachement de Freud pour la non-dissociation entre théorie et clinique : « *Théorie et clinique : nulle part on ne trouverait trace ici d'un clivage entre ces deux aspects, ni à plus forte raison d'un privilège accordé à l'un ou à l'autre.(...) Sa leçon est d'admettre l'existant, le cas, dans sa brutalité, son atonie, voire sa contradiction avec la théorie, non pas pour jeter par-dessus bord tout effort théorique, mais bien pour contraindre dialectiquement la théorie à des remaniements, des éclatements ou des révolutions.* »

La page 183 de cette thèse en est la démonstration édifiante :

⁶⁰⁰ VALABREGA Jean-Paul, *Op. Cit.*, p. 23

⁶⁰¹ MATTÉI Jean-François, *Op. Cit.*, p. 153

Lorsque je l'ai croisé le lendemain, celui-ci me dira : « T'étais vraiment en colère hier... Si j'étais pas sorti, tu m'aurais tapé avec ton balai ? » Rémy ne sera plus jamais importuné dans ma classe. Mais il ne décidera pas toujours d'y rester... Il est cependant évident que cet incident a profondément interrogé ma perception de l'autorité.

Nous relevons ici le cas, dans sa brutalité et sa contradiction évidente avec la théorie... Et ce n'est certainement pas le seul.

Ce constat nous conduit à nous interroger, de nouveau, sur la problématique de *la transmission*. Nous le savons : dans le discours du maître, le savoir se trouve du côté de l'autre, du côté de l'esclave, ainsi que nous le montre Lacan, reprenant le mythe de Hegel. Lorsque Socrate désire obtenir *sa propre réponse*, nous dit Lacan, « *c'est à lui qui n'a aucun droit de faire valoir son désir, à l'esclave, qu'il s'adresse* ». Et il conclut alors : « *La voix de la raison est basse, dit quelque part Freud, mais elle dit exactement la même chose. On ne fait pas le rapprochement que Freud dit exactement la même chose du désir inconscient. À lui aussi, sa voix est basse, mais son insistance est indestructible. C'est peut-être qu'il y a de l'un à l'autre un rapport. C'est dans le sens de quelque parenté qu'il nous faut diriger notre regard vers l'esclave, quand il s'agira de repérer ce que c'est que le désir de l'analyste.* »⁶⁰²

Pouvons-nous à la fois diriger notre regard vers l'élève, pour repérer notre désir de maître et assumer *l'irréductible de la transmission* ?

D'autre part, il nous semble important, en cette fin de thèse, de mettre l'accent sur deux points non suffisamment abordés tout au long de celle-ci. Tout d'abord, l'apport fondamental de la *pédagogie institutionnelle* qui a, selon nous, mis l'accent sur la problématique du couple maître-élève, construisant une relation de structure binaire nocive, car propice à la manipulation et à la fascination. Celle-ci développe des relations de structures ternaires, loin des relations spéculaires. Cornelius Castoriadis reprendra et développera ce thème dans un texte intitulé *L'institution imaginaire de la société*⁶⁰³ : « *L'institution est un réseau symbolique, socialement sanctionné, où se combinent en proportions et relations variables une composante fonctionnelle et une composante imaginaire. L'aliénation, c'est l'autonomisation et la dominance du moment imaginaire dans l'institution, qui entraîne l'autonomisation et la dominance de l'institution relativement à la société.* » Ce texte, datant de 1975, nous semble pourtant d'une totale actualité. L'auteur ajoute : « *Lorsqu'on affirme, dans le cas de l'institution, que l'imaginaire n'y joue un rôle que parce qu'il y a des problèmes « réels » que les hommes*

⁶⁰² LACAN Jacques, *Séminaire XI : Les fondements de la psychanalyse (1963-1964)*, p. 229-230

⁶⁰³ CASTORIADIS Cornelius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil, 1975, p. 183 à 187

n'arrivent pas à résoudre, on oublie donc, d'un côté, que les hommes n'arrivent précisément à résoudre ces problèmes réels, dans la mesure où ils y arrivent, que parce qu'ils sont capables d'imaginaire ; et d'un autre côté, que ces problèmes réels ne peuvent être problèmes ne se constituent comme ces problèmes-ci que telle époque ou telle société se donne comme tâche de résoudre, qu'en fonction d'un imaginaire central de l'époque ou de la société considérée. »

Pour sa part, Philippe Lacadée, dans son texte *Qu'on fait les élèves de Lacan de l'incidence de son enseignement dans le champ de la psychose et de l'institution ?*, à l'instar d'Alexandre Stevens et Antonio Di Ciaccia, insiste sur le fait que *l'institution doit en passer par une nécessaire castration, qu'elle a à se reconnaître comme « pas tout », c'est-à-dire que tout de la jouissance du particulier ne peut se résorber dans le discours universel de l'institution.*

Mais comment assumer la responsabilité d'un *non-savoir*, d'un *hors-sens*, d'un *réel* que met en jeu le sujet ou qui s'impose à lui ?

Nous pensons que la notion *d'inter-responsabilité* qui marque la pédagogie institutionnelle peut devenir une réponse à cette problématique. En effet, si nous avons précisé la notion de responsabilité à plusieurs reprises – capacité de répondre, nous n'avons pas abordé celle, plus paradoxale, de la responsabilité collective : est-ce une responsabilité partagée, cumulée ou démultipliée ? La notion d'inter renvoie à celle de plusieurs... Est-ce être en présence de plusieurs ? Notre conviction est que l'inter-responsabilité est bien loin de celle de pluridisciplinarité. Depuis quelques années, les pouvoirs publics incitent à penser en *réseau*. Mais il y a deux manières d'y parvenir : clinique ou organisationnelle. La possibilité de *l'acte pédagogique* dépend, selon nous, de l'orientation prise.

Nous aimerions conclure cette thèse sur un hymne à l'espoir lancé par deux auteurs à plus de 100 ans de distance :

Tout d'abord, celui de Friedrich Froebel exprimé dès 1883 : *« C'est justement cela que tout enfant, tout élève pressent, espère, croit et réclame de son maître d'école ; ce pressentiment, cet espoir et cette croyance sont entre eux deux le lien invisible et efficace »*.⁶⁰⁴

Enfin celui de George Steiner et qui date de 2003. À une question de Cécile Ladjali sur l'école, celui-ci répondit : *« Ce serait une école où l'enfant aurait le droit de commettre cette grande erreur qu'est l'espoir. »*⁶⁰⁵

⁶⁰⁴ FROEBEL Friedrich, *Menschen-Erziehung* (1826), in *Pädagogische Schriften*, Wien und Leipzig, Ed. Pichler, 1883, p. 80-82, traduction in RABANT Claude, *Op. Cit.*, p. 92

⁶⁰⁵ STEINER G., LADJALI C., *Eloge de la transmission*, Hachette Littératures, 2003, p. 135

BIBLIOGRAPHIE

- AFLALO Agnès, *L'assassinat manqué de la psychanalyse*, Editions Cécile Defaut, 2009
- ALBERTI Christiane et SAURET Marie-Jean, *La signification de l'autisme*, La petite Girafe, 8, novembre 1997
- ANSERMET F. et SORRENTINO M-G, *Malaise dans l'institution (1991)*, Paris, Anthropos, 2^e édition 2007
- ANSERMET François, *Les inventions de la clinique*, <http://www.vacarme.org/article1377.html>, 09/02/2010
- ARENDT Hannah, *La condition de l'homme moderne (1958)*, Paris, Pocket, 2001
- ARENDT Hannah, *La crise de la culture (1954)*, Paris, Folio Essais, 1972
- ASSOUN Paul-Laurent, « Fonctions freudiennes du père », in *Le Père*, L'espace analytique, Denoël, 1989
- ASPERGER Hans, *Die autistischen Psychopathen im Kindesalter*, Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 1944, 117 : 76 – 136
- ATTIÉ Joseph, La subversion de la connaissance, in *Du désir de savoir*, Bulletin de l'Association de la Cause Freudienne, N°7, 1996
- ATTIÉ Joseph, *Pierre sans le Nom-du-Père*, Ornicar ? n°34, 1985
- AULAGNIER Piera, *La violence de l'interprétation(1975)*, PUF, 1995
- AUROUX Sylvain, *La raison, le langage et les normes*, PUF, 1998
- AXELOS Kostas, *Ce questionnement*, Paris, Editions de Minuit, 2001
- AZOUZI Chawki, « J'ai réussi là où le paranoïaque échoue » : la théorie a-t-elle un père ?, Paris, Denoël, 1991
- BACON Francis, *Entretiens avec Michel Archimbaud*, Paris, Folio Essais, Gallimard
- BADIOU Alain, *Conditions*, Paris, Seuil, 1992
- BAIO Virginio, *Orientation psychanalytique dans une institution pour enfants dits psychotiques*, Les feuillets psychanalytiques du Courtil n°4, 04/1992
- BAIO Virginio, « Je te l'ai déjà dit dix fois », in *Echec à l'échec* n°132, janvier 1999
- BENTOLILA Alain, *Le verbe contre la barbarie*, Paris, Odile Jacob, 2007
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine, « *Approches cliniques d'inspiration psychanalytique* » (dossier), *Revue française de pédagogie*, 127, 1999
- BOIMARE Serge, *Des enfants qui ont peur d'apprendre*, Cahiers Pédagogiques, n° 300
- BONNET Guy, *Symptôme et conversion*, Paris, PUF, 2004
- BORIE Jacques, Mise en question du sujet supposé savoir dans la pratique avec les psychotiques, in *Notre sujet supposé savoir, ses incidences cliniques, ses enjeux politiques*, Lettre Mensuelle de l'École de la Cause freudienne, n°260, juillet/août 2007

BROUSSE Marie-Hélène, *Transfert et réel du symptôme*, Les cahiers du Collège clinique de Toulouse, 1, p. 69

CABASSUT Jacques, *La "jouissance", une approche analytique de la déficience mentale*, www.psychasoc.com/Textes, 2003

CAILLÉ Alain, *Le don entre science sociale et psychanalyse*, Revue du Mauss n°27, 2006/1

CAILLOIS Roger, *Le mythe et l'homme (1938).*, Folio Essais, 1987

CANGUILHEM Georges, *Le normal et le pathologique (1966)*, Paris, Quadrige, PUF, 1998

CANGUILHEM Georges, *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 1969

CARREY Normand J., *Itard's 1828 mémoire on Mutism caused by a lesion of the intellectual functions : a historical analysis*, J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 1995, 34(12) : 1655 – 1661

CASTANET Hervé, *Inconscient et réel*, Cliniques méditerranéennes 2008/2, N°78

CASTANET Hervé, *Le traumatisme de la langue*, Himeros, La Rochelle, 2007

CASTORIADIS-AULAGNIER Piera, *Comment ne pas être persan ?*, L'Inconscient n°8, 1968

CASTORIADIS Cornelius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil, 1975

CAVAILLÈS Jean, *Sur la logique et la théorie de la science (1946)*, Paris, PUF, 1960

CHAMAK Brigitte, *L'autisme : nouvelles classifications, nouvelles pratiques*, Colloque du Centre Maurice Halbwachs, Paris, 22-23 octobre 2007

CHAMAK Brigitte, *L'autisme : surestimation des origines génétiques*, Médecine/Sciences, n°6-7, juin-juillet 2010

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos, 2005

CHAUVIRÉ Christiane, *Pourquoi moraliser les normes cognitives ?*, Cités 2001 – 1(n°5)

CIFALI M, *Métier « impossible » ? une boutade inépuisable*, 1999
<http://leportique.revues.org/index271.html>

COLLECTIF, *Le symptôme-charlatan*, Champ freudien, Seuil, 1998

COLLECTIF, *L'enfant et ses objets*, La Petite Girafe, n° 28, 10-2008

COLLECTIF, *La psychose ordinaire*, La Convention d'Antibes, Agalma Le Seuil, 1999

COLLECTIF, *Les paradoxes de l'autisme*, Toulouse, éditions érès, 2011

COMPAGNON Antoine, *Un été avec Montaigne*, Equateurs parallèles, 2013

COMTE Auguste, *Cours de philosophie positive (1830-1842)*, Paris, Hermann, 1998

CORDIÉ Anny, Du désir de savoir à l'envie de comprendre, in *Du désir de savoir*, Bulletin de l'Association de la Cause Freudienne, N°7, 1996

Correspondance de Sigmund Freud avec le pasteur Pfister, Paris, Gallimard, 1967

COTTES Jean-François, *La psychose et l'enfant dans l'enseignement de J. Lacan*, Feuilletts psychanalytiques du Courtil, N°6, 1993

COTTET Serge, « Ils ne parlent pas, ni ne voient ni n'entendent ; ils bougent », in *Apprendre-Bouger-Penser*, Archives de la psychanalyse, 2003

COSENZA Domenico, *La psychanalyse et les transformations contemporaines du symptôme*, Mental n°16, 2005

CYRULNIK Boris, *Sous le signe du lien*, Paris, Hachette, 1998

DAHOUN Zerdalia, *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants migrants*, Calmann-Lévy, 1995

DERET Jacqueline, Les racines du sujet, in *L'autorité*, La petite Girafe, mai 2006

DERRIDA Jacques, *Donner le temps, t.1, La fausse monnaie*, Paris, Galilée, 1991

DEFFIEUX Jean Pierre, Le sujet paranoïaque et le transfert en institution, *Pertinence de la psychanalyse appliquée*, Champ Freudien, Seuil, 2003, pp. 129-135

DESCARTES René, « Première Méditation : Des choses que l'on peut révoquer en doute », in *Méditations métaphysiques*, 1641

DESJARDINS Michel, *Le jardin d'ombres*, Montréal, PUQ, 2002

DI CIACCIA Antonio, *Travail préliminaire au traitement des enfants psychotiques*, Préliminaire 1, 1989

DIDIER-WEILL Alain, *Les Trois Temps de la Loi*, Paris, Editions du Seuil, 1995

DUMEZIL Georges, *Ouranos-Varuna*, Paris, Adrien-Maisonneuve, 1934

DURAS Marguerite, *La pluie d'été*, P.O.L Editeur, 1990

ECO Umberto, *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, Points Essais, 1997

FOUCAULT Michel, *Histoire de la folie à l'âge classique (1964)*, Paris, Gallimard, 1972

FOUCAULT Michel, *les Anormaux (1974-1975)*, Paris, Gallimard, Le Seuil, 1999

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975

FOUCAULT Michel, *Le Pouvoir psychiatrique, Cours au Collège de France (1973-1974)*, Paris, Gallimard, 2003

FOUCAULT Michel, *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*, Gallimard, 1976

FOUCAULT Michel, *Dits et écrits*, tome III (1976-1979), Paris, Gallimard, 1994

FOUCAULT Michel, La vie : l'expérience et la science, in *Dits et écrits IV (1980-1988)*, Gallimard, 1994

FOUCAULT Michel, *L'Herméneutique du sujet (1981-1982)*, Gallimard, Seuil, 2001

FOUCAULT Michel, *Surveiller et Punir*, Editions Gallimard, NRF, 1975

FREUD Sigmund

(1895), Esquisse d'une psychologie scientifique, *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1956

(1903), *Technique psychanalytique*, Paris, PUF, 2007

(1905), *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Gallimard, 1962

(1910), *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci* Paris, Gallimard, 1943

(1915), Observations sur l'amour de transfert, *La technique psychanalytique*, traduit de l'allemand par A. Berman, Paris, PUF, 1978

(1917), Une difficulté de la psychanalyse, in *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Gallimard, 1985

(1924), Névrose et psychose, *Névrose, psychose et perversion*, 2^e éd., traduit sous la dir. de J. Laplanche, Paris, PUF, 1974

(1925), *Ma vie et la psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1975

(1929), *Malaise dans la civilisation* Paris, Points, 2010

(1938), *Abrégé de psychanalyse*, 9^e éd, traduit par A. Berman, Paris, PUF, 1978

FREUD Sigmund, *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, Gallimard, 1978

FREUD Sigmund, FREUD Sigmund, « Analyse terminée et analyse interminable », in *Revue française de psychanalyse*, t.XI, n°1, 1939

Traduction française par Altounian, Assoun...in *Résultats, idées, problèmes*, PUF, 1985

FREYMANN Jean-Richard, *Eloge de la perte. Perte d'objets, formation du sujet*, Paris, Editions érès, 2006

FROEBEL Friedrich, *Menschen-Erziehung (1826)*, in *Pädagogische Schriften*, Wien und Leipzig, Ed. Pichler, 1883

FROISSART Josiane, *L'autisme au pluriel. Controverses, perspectives et thérapeutiques*, Journal Français de Psychiatrie, n°25, 2006-2

GAUCHET Marcel, *Le Désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Paris, Gallimard, 1985

GAUCHET Marcel, *La démocratie contre elle-même*, Paris, Galimard, 2002

GILSON Etienne, *Saint Thomas Moraliste*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1974

GILSON Etienne, *Le Thomisme*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1965

- GIROUD Françoise, *La jeunesse et le naufrage de l'Autorité*, Elucidation, février 2002-mars 2003, Verdier
- GODBOUT Jacques et CAILLE Alain, *L'esprit du don*, Editions la Découverte, 1992
- GRAMSCI Antonio, *Litteratura e Vita nazionale*, cité par Dominique Laporte dans son article « Sur la constitution de la langue nationale en France », *Ornicar?*, n°1, janvier 1975
- GRIBINSKI M. et LUDIN J., *Dialogue sur la nature du transfert*, PUF, 2005
- HACHET Pascal, *Le mensonge indispensable. Du trauma social au mythe*, Armand Colin, 1999
- HADOT Pierre, *Plotin ou la simplicité du regard*, Gallimard, 1997, p. 69
- HATCHUEL Françoise, *Savoir, apprendre, transmettre*, La découverte/Poche, 2005
- HEIDEGGER Martin, *Lettre sur l'humanisme*, Paris, Aubier Montaigne, 1957
- HÖLDERLIN Friedrich, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1967
- HOLVOET Dominique, Les autismes et les conditions du lien, in *Aux limites du lien social : Les autismes*, Les feuillets du Courtil, n°29, 2008
- HOLVOET Dominique, *La psychanalyse en défaut dans l'institution*, Les Feuillets du Courtil, 5, 1992
- HURSTEL Françoise, « La fonction paternelle, questions de théorie », in *Le Père*, L'espace analytique, Denoël, 1989
- IMBERT Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Collection Matrice, 2000
- JACOTOT Joseph, *Droit et philosophie panécastique*, Livre Google
- KANNER Léo, *Autistic disturbances of affective contact*, *Nervous Child*, 1943, 2: 217-250
- KOEHLER Françoise, « Papa, maman, bobo », in *L'Autre du bébé*, PUM, 1992, p.77-78
- KOLVIN Israel, *Studies in the childhood psychoses*, *Br J Psychiatry*, 1971, 118:381 – 419
- KOYRÉ Alexandre, *Études galiléennes (1939)*, Paris, Hermann, 1986
- LABRO Philippe, *Edition spéciale – Ce n'est qu'un début*, Editions et Publication Premières, 1968
- LA SAGNA Philippe, *Contribuer au savoir*, Quarto, 03/1988, n°31
- LACADÉE Philippe, *Le malentendu de l'enfant*, Payot, 2003
- LACADÉE Philippe, *La Demi-Lune : Une version d'un travail à plusieurs*, Feuillets du Courtil n°20, juillet 2002
- LACADÉE Philippe, L'autorité de la langue, in *L'autorité*, La petite Girafe, mai 2006

LACAN Jacques

La plupart des textes sont issus du site de l'Ecole Lacanienne de Psychanalyse

(1935) *Compte-rendu de « Hallucinations et délires » de H. EY*

(03-1938) *La famille : le complexe, facteur concret de la psychologie familiale. Les complexes familiaux en pathologie*

(28-09-1946) *Propos sur la causalité psychique*

(05-1948) *L'agressivité en psychanalyse*

(17-07-1949) *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique*

(26-09-1953) *Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse*

(03-02-1955) *Variantes de la cure-type*

(07-11-1955) *La dette symbolique, in La chose freudienne ou sens du retour à Freud en psychanalyse*

(10-07-1958) *La direction de la cure et les principes de son pouvoir*

(31-10-1960) *Position de l'inconscient au Colloque de Bonneval*

(09-1960) *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien*

(01-12-1966) *Interview au Figaro littéraire*

(09-10-1967) *Proposition du 9 octobre 1967 sur le psychanalyste de l'Ecole*

(22-10-1967) *Discours de clôture des journées sur les psychoses de l'enfant*

(10-11-1967) *Conférence sur la psychanalyse et la formation du psychiatre*

(10-06-1969) *Résumé du séminaire « L'acte psychanalytique »*

(10-1969) *Deux notes à Jenny Aubry*

(14-07-1972) *L'étourdit*

(01-11-1974) *La troisième*

(04-10-1975) *Conférence à Genève sur le symptôme*

(02-12-1975) *Conférences et entretiens dans des universités nord-américaines*

(10-06-1980) *Le malentendu*

Autres textes

(1966) *De nos antécédents in Ecrits, Seuil*

(1974) *Télévision, Paris, Editions du Seuil, 1974*

(1991) *Entretien avec Lacan*, L'âne n°49, 12/1991

Les séminaires sont issus du site staferla.free.fr (Word 2007)

(1953-1954) *Séminaire I : Les écrits techniques de Freud*

(1954-1955) *Séminaire II : Le moi dans la théorie de Freud*

(1955-1956) *Séminaire III : Les psychoses*

(Conférence du 16 mai 1956) « Freud dans le siècle », in *Séminaire III : Les psychoses*

(1956-1957) *Séminaire IV : La relation d'objet*

(1957-1958) *Séminaire V : Les formations de l'inconscient*

(1958-1959) *Séminaire VI : Le désir et son interprétation*

(1959-1960) *Séminaire VII : L'éthique de la psychanalyse*

(1961-1962) *Séminaire IX : L'identification*

(1962-1963) *Séminaire X : L'angoisse*

(1964) *Séminaire XI : Les fondements de la psychanalyse*

(1964-1965) *Séminaire XII : Les problèmes cruciaux de la psychanalyse*

(1967-1968) *Séminaire XV : L'acte psychanalytique*

(1968-1969) *Séminaire XVI : D'un Autre à l'autre*

(1969-1970) *Séminaire XVII : L'envers de la psychanalyse*

(1972-1973) *Séminaire XX : Encore*

(1973-1974) *Séminaire XXI : Les non-dupes errent*

(1974-1975) *Séminaire XXII : R.S.I.*

(1975-1976) *Séminaire XXIII : Le Sinthome*

LAGACHE Daniel, Pouvoir et Personne, in *Pouvoirs*, Nouvelle Revue de Psychanalyse, n°8, Gallimard, 1973

LAPEYRE Michel, *Malaise dans la civilisation. Le symptôme du sujet*, Pas tant n°35, 11/06/1996

LAPEYRE Michel, *Cliniques freudiennes. Cinq leçons*, Paris, Anthropos, 1996

LAPLANCHE Jacques, *Problématiques V*, PUF, 1984, p.302

LAPLANCHE J. et PONTALIS J.B., *Vocabulaire de la psychanalyse (1967)*, Paris, PUF

LASCH Christopher, *La culture du narcissisme (1981)*, Paris, Flammarion, 2008

LAURENT Eric, *Lost in Cognition*, Paris, Editions Cécile Default, 2008

- LAURENT Eric, *A plus d'un titre*, Emission France Culture, mercredi 10 septembre 2008
- LAURENT Eric, *Mental ?*, Mental 1, juin 1995
- LAURENT Eric, *Réflexions sur l'autisme*, Bulletin du Groupe petite enfance, 10, janvier 1997, p.44-45
- LAURENT Eric, « La psychose ordinaire », in *La clinique contemporaine à France Culture*, Septembre 2006
- LAURENT Eric, *Institution du fantasme, fantasmes de l'institution*, Feuilles psychanalytiques du Courtil, n°4, 04-1992, pp. 9-20
- LAURENT Eric, « Les enjeux du Congrès de 2008 », *Lettre mensuelle* de l'Ecole de la Cause freudienne, n°261, septembre-octobre 2007, pp. 18-20
- LAURENT Eric, *Quelles Autorités pour quelles punitions ?*, Elucidation, février 2002-mars 2003, Verdier
- LE BLANC Guillaume, *Le conflit des médecines*, in Esprit, Mai 2002, La médecine et le corps humain
- LE BLANC Guillaume, *L'invention de la normalité*, in Esprit, Mai 2002, La médecine et le corps humain
- LECLERC-RAZAVET Elisabeth, *Faire de la jouissance une fonction*, La Petite Girafe, n° 28, 10-2008
- LEFORT Rosine et Robert, « De lalangue à l'Autre » in *L'Autre du bébé*, Série de la Découverte Freudienne, PUM, 1992
- LEFORT Rosine et Robert, *L'accès de l'enfant à la parole condition du lien social*, Bulletin du Groupe Petite Enfance, N°10, janvier 1997
- LEGENDRE Pierre. *L'inestimable objet de la transmission (1985)*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2004
- LEGENDRE Pierre, *Leçon VIII, Le crime du caporal Lortie*, Fayard, 1989
- LEGRAND Michel, « *L'approche biographique. Théorie. Clinique* », Desclée de Brouwer, 1993
- LEGUIL François, « L'heur de l'autorité », *Elucidation*, n°3, Paris, 2002, p. 18-21
- LEIBNIZ Gottfried Wilhelm, *La vraie Méthode*, 1677
- LENTIN Laurence, *Comment apprendre à parler à l'enfant – Aperçu d'une expérience en cours*, ESF, 1986
- LÉVI-STRAUSS Claude, *Histoire de Lynx*, Paris, Plon, 1991
- LÉVI-STRAUSS Claude, *De près et de loin*, Éditions Odile Jacob, 1988
- LIPOVETSKY Gilles., *Le crépuscule du devoir*, Gallimard, 1992
- MAHLER Margaret, *Psychose infantile (1973)*, Petite Bibliothèque Payot, 2001

- MAKINE Andreï, *Le testament français*, Mercure de France, Paris, 1995
- MALEVAL Jean Claude, Quel traitement pour le sujet autiste, in *Aux limites du lien social*, Les feuillets du Courtil, n°29, 2008
- MANN Thomas, *Freud et la pensée moderne (1936)*, Paris, AUBIER-FLAMMARION, 1970
- MANNONI Maud, *Le symptôme et le savoir : soutenance*, Paris, Seuil, 1983
- MANNONI Maud, *La théorie comme fiction*, Le champ freudien, Le Seuil, 1979
- MANNONI Octave, *Un commencement qui n'en finit pas*, Paris, Seuil, 1980
- MATTÉI Jean-François, *La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne*, Paris, PUF, 1999
- MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF, 2000
- MIJOLLA-MELLOR Sophie de, *Le choix de la sublimation*, Paris, PUF, 2009
- Mercier C., *Retour sur l'Histoire de la folie à l'âge classique de M. Foucault à partir de la critique de M. Gauchet et G. Swain*, in La Lettre du Psychiatre – Vol.III – n°8 – septembre-octobre 2007
- MILHAUD-CAPPE Danielle, *Freud et le mouvement de Pédagogie psychanalytique 1908-1937*, Librairie philosophique J. Vrin, 2007
- MILLER Dominique, « L'enfant comme autre de l'homme », in *L'Autre du bébé*, Toulouse, PUM, 1992
- MILLER Gérard, *Critique des diverses conceptions de la psychose*, Quarto, X, 1983
- MILLER Gérard, *Le divan des politiques*, Paris, Seuil Navarin, 1989
- MILLER Jacques-Alain, *Clinique ironique*, La Cause Freudienne n°23, février 1993, p. 7-13
- MILLER Jacques-Alain, « *Sobre fenómenos de amor y odio en psicoanálisis* », Barcelona, ELP, 2006
- MILLER Jacques-Alain, « L'enfant et le savoir », *Peurs d'enfant*, Paris, Navarin, 2011
- MILLER Jacques-Alain, *Les six paradigmes de la jouissance*, La Cause freudienne n°43
- MILLER Jacques-Alain, *Notre sujet supposé savoir*, Lettre Mensuelle, 01/2007, n°254
- MILLER Jacques-Alain, « Les us du laps », *L'orientation lacanienne*, leçon du 12 janvier 2000
- MILLER Jacques-Alain, *Le monologue de l'apparole*, La Cause freudienne n° 34, 10-1996
- MILLER Jacques-Alain, *Pièces détachées : Le ratage sexuel*, Séance du 1décembre 2004, Cause freudienne n°61, 06-2005
- MILLER Jacques-Alain, *Le lieu et le lien*, Cours du mercredi 15 novembre 2000, <http://fr.scribd.com>
- MILLER Jacques-Alain, *La conversation d'Arcachon*, Agalma-Le Seuil, 1997, p. 193

MILLER Jacques-Alain, La réponse de la psychanalyse aux thérapies cognitivo-comportementales, Mental n°16, NLS, 2005

MILLER Jacques-Alain, *Vous avez dit bizarre ?*, Quarto 78, janvier 2003, p. 6-17

MILLER Jacques-Alain, *Théorie de la langue*, Ornicar n°1

MILLER Jacques-Alain, *C.S.T.*, Ornicar 2, n° 29, 1984

MILLER J.A. et LAURENT E., *L'Autre qui n'existe pas et ses comités d'éthique*, La Cause freudienne n°35, 1997

MILLER Judith, *Diapason*, La Petite Girafe, n° 28, 10-2008

MILLOT Catherine, *Freud antipédagogue*, Paris, Flammarion, 1997

MILNER Jean-Claude, *L'amour de la langue*, Seuil, 1978

MILNER Jean-Claude, La bêtise, in *Les noms indistincts*, Seuil, Paris, 1983

MITTLER, Peter, « Intégrer les enfants handicapés », in *Dossier Scolariser la petite enfance*, UNESCO, Vol XXXIV n°4, Décembre 2004

MNIESTRIS Hélène, « Son papa il est pas là », in *La conversation d'Arcachon*, IRMA, Agalma, 1997

NAVEAU Laure, *Intention thérapeutique et responsabilité du psychanalyste*, Mental n°16, NLS, 2005

NAVEAU Pierre, *Les psychoses et le lien social. Le noeud défait*, Anthropos, Paris, 2003

NEILL A.S., *Libres enfants de Summerhill (1973)*, Folio Essais, Paris, 1987

NIETZSCHE Friedrich, *Le gai savoir (1882)*, Paris, Flammarion, 1997

NOVARINA Valère, *Le théâtre des paroles*, Pol, Paris, 1989

OGILVIE Bertrand, *Lacan. La formation du concept de sujet (1987)*, Paris, PHILOSOPHIES PUF, 2005

OUAMARA Achour, *Les langues des autres*, Ecartés d'identité, n°76, mars 1996

OURY Jean, *L'objet chez Lacan*, Revue-Institutions.com

OURY F. et VASQUEZ A., *Vers une pédagogie institutionnelle (1967)*, Maspero, 1975

PALOMERA Vicente, *Le scandale de l'inconscient*, Lettre Mensuelle 11/2006, n°252

PATURET Jean-Bernard, *Questions pédagogiques*, Hachette éducation, 1999

PATURET Jean-Bernard, *De la responsabilité en éducation*, Paris, Erès, 2003

PATURET Jean-Bernard, *Le maître Rousseauiste comme figure de forclusion du sujet*, Cours Université Paul-Valéry

PATURET Jean-Bernard, *Le transfert à l'usage des enseignants et des éducateurs*, SAURAMPS MEDICAL, 2012

- PIAGET Jean, *La psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant*, Bulletin mensuel de la Société Alfred Binet, n°131, 1920
- PHILONENKO Alexis, Jean-Jacques ROUSSEAU et la pensée du malheur : Apothéose du désespoir, Paris, Librairie Philosophique J. VRIN, 1984
- QUETEL Claude, *Histoire de la folie de l'antiquité à nos jours*, Tallandier, 2009
- RABANEL Jean-Robert, *La sortie de l'autisme par le dialogue*, La Petite Girafe n° 27, pp. 27-31
- RABANEL Jean-Robert, *Prendre abri dans le discours*, Feuilletts psychanalytiques du Courtil 8, 06/1994
- RABANT Claude, *L'illusion pédagogique*, L'Inconscient n°8, 1968
- RANCIÈRE Jacques, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987
- RELIER Annick, *La communauté, symptôme du sujet ?*, Lettre Mensuelle n°173, novembre 1998
- RENAUT Alain, *L'ère de l'individu*, Paris, Editions Gallimard, NRF
- REY Alain « Usages, jugements et prescriptions linguistiques » in *La norme*, Langue française 16, 1972
- REY Alain, *Dictionnaire historique de la langue française (1992)*, tome 2, Paris, Dictionnaire Le Robert
- REY-FLAUD Henri, *Irréversibilité du sujet*, Actes de l'Ecole de la cause freudienne, 05/83, n°4
- REY-FLAUD H., *L'enfant qui s'est arrêté au seuil du langage*, Aubier, 2008
- RICŒUR Paul, *Le scandale du mal*, Revue Esprit, juillet 2005
- RICŒUR Paul, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986
- ROUDINESCO Elisabeth et PLON Michel, *Dictionnaire de la psychanalyse*, Fayard, Paris, 2006, p.727
- ROUILLON Jean-Pierre, *Autisme et éthique*, Bulletin groupe petite enfance (CEREDA), 1997
- RUEDA Félix, *La psychanalyse et les transformations contemporaines du symptôme*, Mental n°16, NLS, 2005
- RUSS Jacqueline, *Les théories du pouvoir*, Poche Références, 1994
- RUTTER M., *Childhood schizophrenia reconsidered*, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 1972
- SAFOUAN Moustapha, *Etudes sur l'œdipe*, Paris, Seuil, 1974
- SAURET Marie-Jean, *Psychanalyse et politique : huit questions de la psychanalyse au politique*, Toulouse, PUM, 2005

- SAURET Marie-Jean, *L'effet révolutionnaire du symptôme*, Paris, Erès, 2008
- SAURET M.J. et ALBERTI C., *L'intérêt de l'autisme*, Bulletin Groupe Petite Enfance n°10, 01-1997
- SFAR C. et WAJNSZTEJN J., *Communauté et communautés de références*, Temps critiques n°5, octobre 1992
- SILVESTRE Michel, « La fin de l'analyse », *Demain la psychanalyse*, Navarin, Paris, 1987
- SOLER Colette, Rousseau le symbole, Ornica ?, revue du Champ freudien, n° 48, 1989
- STEINER G., LADJALI C., *Éloge de la transmission*, Pluriel Philosophie, Albin Michel, 2003
- STEINER George, *Extraterritorialité. Essais sur la littérature et la révolution du langage*, Paris, Calmann-Lévy, 2002
- STEINER George, *Réelles présences*, Paris, Gallimard, coll. « Folios essais », 1991
- STEVENS Alexandre, *Du dérangement comme principe analytique*, La petite Girafe, 04/2004
- STEVENS Alexandre, « Le désir décidé d'amour », *Les organes du corps*, Quarto 91, Huysmans, 2008
- STEVENS Alexandre, *Le désir décidé d'amour*, Quarto 91
- STEVENS Alexandre, *L'enfant et les objets du monde contemporain*, La Petite Girafe, n° 28, 10-2008
- STEVENS Alexandre, *Le sujet de l'acte*, Lettre Mensuelle n° 65, 01/1988
- STEVENS Alexandre, *Deux destins pour le sujet : identifications dans la névrose et pétrification dans la psychose*, Les feuillets psychanalytiques du Courtil n°2, 05/1990
- STEVENS Alexandre, *Sorties de l'adolescence*, La petite Girafe, 03/2001, n°13
- STEVENS Alexandre, *Aux limites du lien social : les autismes*, Les feuillets du Courtil, n°29, janvier 2008
- SUREAU Marie-Claude, « La lettrée », in *La conversation d'Arcachon*, IRMA, Agalma, 1997
- SWAIN Gladys, *Le sujet de la folie (1977)*, Paris, Calmann-Lévy, 1997
- THIBAUDEAU Laure, *L'Autre du bébé*, PUM, 1992
- TUSTIN Frances, *Les états autistiques chez l'enfant (1986)*, Paris, Seuil, 2003
- UNESCO, *Dossier ouvert sur l'éducation intégratrice*, 2003
- VAILLANT Maryse, *Identités, filiation et alliance*, Espace social n°3, septembre 1997
- VALABREGA Jean-Paul, *La psychanalyse savante*, L'Inconscient n°8, 1968
- VALABREGA Jean-Paul, *Phantasme, mythe, corps et sens*, Paris, Payot, 1980

VEYNE Paul, *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?* Points essais Seuil, 1992

WINNICOTT Donald Woods, *De la pédiatrie à la psychanalyse (1969)*, Paris, Payot, 1989

WINNICOTT Donald Woods, *Lettres vives*, Paris, Gallimard, 1989

ZAKARIAN Hourik, *Parler, c'est souffrir*, Actes de l'Ecole de la Cause Freudienne, 1988, n° 15

ZARIFIAN Philippe, *L'autonomie dans les organisations*, L'Harmattan, 1999

ZENONI Alfredo, *Le corps de l'être parlant*, De Boeck, Bruxelles, 1991

ZENONI Alfredo, *Pratique institutionnelle et orientation analytique*, Feuilles Psychanalytiques du Courtil n°20, 07/2002, p.27

ZIZEK Slavoj, « Sur le pouvoir politique et les mécanisme idéologiques », *Ornicar*, Paris, 1985

ANNEXES

ANNEXE 1

Marguerite DURAS

LA PLUIE D'ÉTÉ

Entretien entre la mère, le père et l'instituteur d'Ernesto

C'est à l'école. C'est la salle de classe. C'est monsieur l'instituteur. Il est assis à son bureau. Il est seul. Il n'y a pas d'élèves. Les parents d'Ernesto entrent. Ils se disent bonjour.

Tous : Bonjour Monsieur. Bonjour Madame. Bonjour. Bonjour Monsieur.

Silence.

Le père : On est venus pour vous avertir que notre

fils Ernesto, il veut plus retourner à l'école.

L'instituteur regarde les parents, blasé. Le père reprend.

Le père : Comme on sait qu'on est obligés de le mettre à l'école, obligés, obligés, et qu'on veut pas aller à la prison, on est venu pour vous servir...

La mère : Pour vous avertir, il veut dire, Monsieur, vous informer. Vous faire savoir.

L'instituteur : Soyez clair, Monsieur, je vous en prie... Reprenons : vous avez demandé à me voir pour m'avertir de quoi ?

Le père : Eh bien de ça justement que je disais...

L'instituteur : Si je comprends bien, du fait que votre fils Ernesto ne veuille plus aller à l'école.

Les parents : Voilà, c'est ça.

L'instituteur, grandiloquent : Mais Monsieur, aucun des quatre cent quatre-vingt-trois enfants qui sont ici ne veut aller à l'école. Aucun. D'où sortez-vous ?

Les parents se taisent. Ils le savaient qu'il répondrait comme ça l'instituteur. Il rigole. Alors les parents rigolent aussi. Ils se taisent. Ils ne sont pas étonnés. Ils rigolent avec l'instituteur.

L'instituteur : Vous, vous connaissez un seul enfant qui veut aller à l'école ?

Pas de réponse des parents.

L'instituteur : On les force, Monsieur, on les y contraint, on tape dessus, voilà. (Pas de réponse des parents.) Vous entendez ce que je dis ?

Les parents doux et calmes.

La mère : On entend mais nous on force pas les enfants, Monsieur.

Le père : C'est contre nos principes, Monsieur. Excusez-nous.

L'instituteur regarde les parents, ahuri, puis il se met à sourire parce que ces parents lui plaisent beaucoup.

L'instituteur : Elle est bien bonne celle-là, avouez...

Les parents, de rire avec l'instituteur.

La mère : Il faut dire, Monsieur le Directeur, que dans le cas présent personne peut forcer cet enfant-là à aller à l'école. Avec les autres, je dis pas, mais celui-là, non, personne pourrait.

L'instituteur scrute les parents. C'est un instituteur comique. Tout à coup, il crie.

L'instituteur : Et pourquoi donc ne pourrait-on plus forcer un enfant à aller à l'école ? Pourquoi donc ? Quelle perte de temps... Je deviens fou moi... Je deviens réactionnaire... (temps). Alors, Madame, je vous ai parlé, il me semble ?

La mère : Excusez-moi, Monsieur, je vous écoutais...

L'instituteur, calmé et ravi.

L'instituteur : Alors on ne peut plus les forcer, les mêmes ?

Silence. Coup d'œil des parents entre eux.

La mère : Eh bien... C'est-à-dire... lui c'est exceptionnel... Il est très, très grand, très très grand, très très fort.

Le père : Il a l'air d'avoir vingt ans, il en a douze. Alors, voyez.

L'instituteur : En effet... oh la la la la... qu'est-ce que c'est qu'ça...

Le père : C'est vous dire que... Par exemple on ne peut pas le sortir de la maison. C'est une impossibilité physique, Monsieur le Directeur.

Silence long. Distraction générale, affaissement des trois. Silence.

L'instituteur, ton brisé : Et autrement, ça va ?

La mère : Ça va... et vous Monsieur ?

L'instituteur : C'est-à-dire... On fait aller... Qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse d'autre.

Les parents : C'est sûr... on fait aller... et puis voilà... ça va...

L'instituteur : C'est ça.

Silence. L'instituteur se souvient.

L'instituteur : Dans le cas présent, c'est très simple, on fait une toute petite école autour de lui il est bien obligé d'y rester.

Ils rient tous les trois. Puis ensemble, ils redeviennent sérieux.

La mère se tourne vers son mari, puis vers l'instituteur.

La mère : Puis il n'y a pas seulement ce qu'on vous dit là, Monsieur le Directeur, qu'il est immense... Il y a autre chose... C'est les raisons qu'il donne... C'est spécial.

L'instituteur replonge faussement dans le sérieux.

L'instituteur : Ah. Soyons sérieux et méthodiques... j'ai autre chose à faire moi, il y en a cinquante-six qui

m'attendent là...

Les parents : Oh la, la... Ça fait du monde ça...

L'instituteur : D'abord : est-ce que votre enfant, Ernesto, dit pourquoi il ne veut plus aller à l'école ?

Le père, temps : Justement... oui... C'est là qu'ça s'bloque. C'est ce qu'elle essayait d'vous dire... Il dit. Tenez-vous bien Monsieur. Il dit : je retournerai pas à l'école parce que à l'école on m'apprend des choses que je ne sais pas.

L'instituteur, réfléchit. Il dit : J'comprends pas. Rien.

Puis ils éclatent de rire tous les trois. Puis l'instituteur se reprend.

L'instituteur : C'est étrange quand même c't'histoire.

Les parents : Pour y être, ça y est, étrange...

Silence.

L'instituteur : Comment est cet enfant ?

Le père s'impatiente légèrement.

Le père : Immense. Combien de fois faut vous l'répéter Monsieur à la fin... Petit et immense.

L'instituteur : Excusez-moi...

La mère : Brun. Douze ans. Fait pas grand bruit, faut dire.

L'instituteur réfléchit. Les parents le regardent réfléchir. Silence.

L'instituteur : Je vois... autant s'en prendre à un animal sauvage...

La mère : Oh, la la... Monsieur le Directeur, vous n'y êtes pas du tout... Autant s'en prendre à rien... Ernesto, ça peut pas se prendre... ça se voit pas... c'est rien pour

ainsi dire... C'est en dedans, comprenez... au-dehors, ça a l'air comme ça... d'être grand, mais en fait c'est tout en dedans... ramassé... comprenez, Monsieur le Directeur... c'est un enfant...

Le père : Vous, Monsieur le Directeur, il n'y a qu'à vous voir pour savoir que vous comprendrez... La comédie dans l'cas de cet enfant c'est pas la peine, voyez...

La mère, reprend : ... rien n'y fera jamais jamais Monsieur... on peut pas lui faire croire des choses qui sont pas vraies, c'est impossible Monsieur le Directeur... et moi je crois qu'il vaut mieux le tuer tout de suite que...

L'instituteur : Quoi Madame ?

La mère : Rien Monsieur, rien... Faut que je m'arrête d'en parler. Il me donnerait à pleurer ces temps-ci, c't enfant-là...

L'instituteur : Excusez-moi Madame...

La mère : C'est moi Monsieur... Faut le laisser Ernesto, Monsieur.

L'instituteur regarde le père et la mère.

L'instituteur : Le laisser où Madame ?

La mère : Là où il est Monsieur.

Silence. Le calme est revenu.

L'instituteur : Autrement... Il vous donne des soucis, Ernesto ?

Les parents ne sont plus effrayés.

Le père : On peut pas dire, non...

Le père, regarde la mère : T'es d'accord... On peut

pas dire qu'il en donne...

La mère : Non on peut pas. N'en donne pas...

L'instituteur est contaminé par le parler des parents.

L'instituteur : La nourriture... ? mange trop ?

Le père : Mange bien, disons hein Eugenia ?

La mère : C't'à dire... mange pas son compte le petit... s'prive un peu pour ses père et mère, ses brothers et ses sisters... mais ça peut aller...

L'instituteur : Pouvez me l'amener c't Ernesto ?

Silence. Les parents se regardent, de nouveau inquiets.

Le père : Qu'est-ce que vous allez lui faire ?

L'instituteur prend le ton « d'homme à homme » avec le père.

L'instituteur : Lui parler. Le raisonner. Revenir à une logique élémentaire. Parler. Tout est là. Parler. Dénouer la crise. La transférer.

Le père est sans voix d'abord. Il montre la mère.

Le père : Vous avez rien compris à ce qu'elle a dit alors...

L'instituteur : Rien.

Les parents se regardent de nouveau inquiets.

Le père, temps : Faudra pas le brutaliser, Monsieur... des fois que ça vous prendrait... parce que... elle... elle est costaud... et elle supporte pas qu'on y touche.

L'instituteur : D'accord.

Silence. L'instituteur ne rit pas. Il réfléchit.

L'instituteur, il regarde les parents : Comment ça s'fait que j'ai si mal vu cet Ernesto, avec c'te taille

anormale... j'comprends pas bien.

La mère : Vous l'avez peut-être pris pour un autre, Monsieur...

L'instituteur : Possible... S'rait pas miro par hasard ?

La mère : Non... rien, Monsieur. Les yeux clairs.

Le père et l'instituteur regardent la mère de la même façon, fascinés tout à coup.

L'instituteur : Comme vos yeux Madame.

La mère : c'est ça Monsieur.

Silence. La mère baisse les yeux.

L'instituteur : A mon avis j'ai dû l'prendre pour un de ces vagabonds d'Vitry.

La mère : Ah, c'est ça... Ne cherchez pas plus loin, Monsieur, c'est ça...

Silence. Vide général. Ils se regardent. L'instituteur oublie. Puis, à force, l'instituteur parle.

L'instituteur : Vous êtes d'où, vous autres ?

Le père montre sa femme.

Le père : Elle, du Caucase, enfin... de ce côté-là... moi d'Italie. De la vallée du Pô... Oui... depuis des générations... on venait pour les vendanges... Et vous... Monsieur ?

L'instituteur, d'une traite : De la Seine-Maritime. Du pays de Caux. Pas loin de la boutonnière de Bray, voyez...

Les parents se regardent. Connaissent pas. Connaissent rien. Le savent. Rien.

Les parents attendent encore.

Le temps passe. Personne ne bouge.

Le père : Vous n'avez plus besoin de nous, Monsieur ?

L'instituteur : ... non, non... c'est-à-dire... Non.

Du temps passe encore.

L'instituteur se met à fortement se taire. Lui aussi est complètement en allé dans une histoire invisible.

Puis à voix basse, mais claire, l'instituteur se met à chanter *Allo maman bobo* d'Alain Souchon. Les parents écoutent jusqu'au bout, stupéfaits. Puis du temps passe encore. Et personne ne bouge encore.

Puis l'instituteur s'endort.

Les parents le regardent dormir. Et à la fin ils se lèvent. Ils font très doucement, l'instituteur ne s'en aperçoit pas. Et ils sortent de l'école.

ANNEXE 2

Entretien entre l'instituteur, le père, la mère et Ernesto

Les parents, ils ont peur de l'instituteur. Emilio, il croit que toute autorité contrôlée par l'Etat, qu'elle soit apparemment la plus innocente, est en fait, judiciaire.

La mère, tellement Emilio le croit, elle, elle a fini par le croire.

Ils vont donc montrer Ernesto à l'instituteur du moment que celui-ci le leur a demandé. Parce que l'instituteur lui, quand il parle, tout le monde le croit. S'il les accusait, de même il aurait raison d'emblée, tout le monde le croirait sans vérification aucune. Il est le maître de l'école, du matériel et des enfants, l'instituteur. L'avantage c'est qu'il croit ce qu'il veut bien croire. Si lui, il trouve que ce n'est pas la peine de scolariser Ernesto, il peut le décider. Il faut pas rater cette chance, Natacha.

L'instituteur est déjà là, dans sa grande classe, lorsque les parents d'Ernesto arrivent. Il est installé sur un banc d'élève. Il est souriant cet instituteur.

Entrent le père, la mère, Ernesto. Et bonjour Monsieur, bonjour, bonjour, bonjour Madame bonjour

Monsieur, répond l'instituteur.

L'instituteur regarde ces gens, il les a oubliés. Il a l'air surpris. Il se demande ce qu'ils sont venus faire là. Puis, soudain, l'instituteur se souvient quand il voit Ernesto. L'instituteur et Ernesto se regardent.

L'instituteur : C'est vous Ernesto ?

Ernesto : C'est ça Monsieur, oui.

Silence.

L'instituteur regarde Ernesto très attentivement. Il se souvient et ne se souvient pas.

Ernesto : J'étais au dernier banc tout en haut de la classe Monsieur.

L'instituteur : En effet, en effet... Je ne vous reconnais pas mais... en même temps...

Ernesto : Moi je vous reconnais, Monsieur.

La mère montre Ernesto à l'instituteur, s'excusant mais avec hypocrisie, fière de cet enfant en réalité.

La mère : Vous voyez comme il est, Monsieur l'instituteur.

L'instituteur : Je vois.

L'instituteur, il sourit.

L'instituteur : Alors, on refuse de s'instruire, Monsieur ?

Ernesto regarde longuement l'instituteur avant de répondre. Ah, la douceur d'Ernesto...

Ernesto : Non, ce n'est pas ça Monsieur. On refuse d'aller à l'école, Monsieur.

L'instituteur : Pourquoi ?

Ernesto : Disons parce que c'est pas la peine.

L'instituteur : Pas la peine de quoi ?

Ernesto : D'aller à l'école. (temps). Ça ne sert à rien. (temps). Les enfants à l'école, ils sont abandonnés. La mère elle met les enfants à l'école pour qu'ils apprennent qu'ils sont abandonnés. Comme ça elle en est débarrassée pour le reste de sa vie.

Silence.

L'instituteur : Vous, Monsieur Ernesto, vous n'avez pas eu besoin de l'école pour apprendre...

Ernesto : Si Monsieur, justement. C'est là que j'ai tout compris. A la maison je croyais aux litanies de mon abrutie de mère. Puis à l'école je me suis trouvé devant la vérité.

L'instituteur : A savoir... ?

Ernesto : L'inexistence de Dieu.

Long et plein silence.

L'instituteur : Le monde est loupé, Monsieur Ernesto.

Ernesto, calme : Oui. Vous le saviez Monsieur... oui... il est loupé.

Sourire malin de l'instituteur.

L'instituteur : Ce sera pour le prochain coup... Pour celui-ci...

Ernesto : Pour celui-ci, disons que c'était pas la peine.

Sourire d'Ernesto à l'instituteur.

L'instituteur : Donc, si je vous suis bien, d'aller à l'école non plus ce n'est pas la peine... ?

Ernesto : Ce n'est pas la peine de même Monsieur, c'est ça...

L'instituteur : Et pourquoi Monsieur ?

Ernesto : Parce que c'est pas la peine de souffrir.

Silence.

L'instituteur : On apprend comment alors ?

Ernesto : On apprend quand on veut apprendre, Monsieur.

L'instituteur : Et quand on ne veut pas apprendre ?

Ernesto : Quand on ne veut pas apprendre, ce n'est pas la peine d'apprendre.

Silence.

L'instituteur : Comment savez-vous, Monsieur Ernesto, l'inexistence de Dieu ?

Ernesto : Je ne sais pas. Je ne sais pas comment on le sait. (temps). Comme vous peut-être Monsieur.

Silence.

L'instituteur : On apprend comment dans votre système si on n'apprend pas ?

Ernesto : En ne pouvant pas faire autrement sans doute Monsieur... Comment ça se passe, il me semble que j'ai dû le savoir une fois. Et puis j'ai oublié.

L'instituteur : Qu'est-ce que vous entendez par : J'ai dû le savoir ?

Ernesto crie.

Ernesto : Comment voulez-vous que je le sache Monsieur ? Vous ne le savez pas vous-même... Vous dites n'importe quoi il me semble...

L'instituteur : Excusez-moi Monsieur Ernesto.

Ernesto : Non, c'est moi, Monsieur...

Le père : Cet enfant, mais qu'est-ce que c'est ? D'où

c'est qu'ça sort des trucs pareils...

La mère : Commence pas Emilio.

Le père : Non...

Silence.

L'instituteur et Ernesto, ils sourient aux propos des parents. Puis tout à coup, cris de l'instituteur comme s'il se souvenait de son rôle.

L'instituteur, crie : L'instruction, c'est obligatoire Monsieur ! OBLIGATOIRE.

Ernesto, aimable : Pas partout Monsieur.

L'instituteur : Ici on est ici. Ici c'est ici. C'est pas partout c'est ICI.

Ernesto, gentil : Faut vous dire deux fois les mêmes choses alors Monsieur... Comme partout c'est partout, ici c'est aussi partout, voyez...

L'instituteur : Juste.

Silence. De nouveau entente et complicité entre l'instituteur et Ernesto. Douceur.

L'instituteur : Et autrement ça va ?

Ernesto : Ça va.

L'instituteur : Et votre sœur ? Elle est à l'école votre sœur ou je me trompe.

Ernesto : Elle est allée à l'école, Monsieur, vous ne vous trompez pas... Quatre jours.

L'instituteur : Une belle petite fille...

Le père : Pour ça...

Silence. Douceur. Ernesto sort des chewing-gums de sa poche.

Ernesto : Vous voulez un chewing-gum Monsieur ?

L'instituteur : Je veux bien... Merci Monsieur Ernesto.

Ernesto donne des chewing-gums à ses parents et à l'instituteur. Ils mâchent tous les chewing-gums.

La mère, très triste : Voilà ce que c'est devenu... un petit si brillant...

Elle rit pas, la mère.

Ernesto, il rit : Non m'man. J'y suis pas un crétin. J'en serai pas un non plus. Pourquoi j'en serais un ?

La mère : ... C'est pour les autres que je dis ça. Je sais bien que tu y es pas

Silence. Les parents rient avec Ernesto. Puis l'instituteur, tout à coup, il rit avec eux.

Le père : C'est pas une vie que tu t'fais. T'as qu'à penser à nous dans le bon sens Natacha.

La mère : J'ai essayé dans tous les sens.

Le père : Dans aucun sens t'as essayé, c'est moi qui t'le dit.

La mère : A moi il m'semblait que j'avais essayé.

Ernesto : Ouais t'as essayé m'man, je l'sais. Là tu fais semblant que non à cause de l'instituteur mais t'as essayé m'man...

Silence. Ils se regardent. Puis ils baissent les yeux.

L'instituteur : Vous êtes des gens... très... très... excusez-moi... très... gentils...

La mère et le père se regardent, dubitatifs.

Le père : Ça Monsieur, non... Je suis désolé. Je ne sais pas ce qu'on est mais gentils, je crois pas qu'on y soit...

Ernesto : Ça fait rien.

L'instituteur : C'est vrai, ça fait rien.

Silence. Ils se regardent.

L'instituteur, il rit : Vous êtes des gens étranges, aussi...

La mère : C'est-à-dire, Monsieur, qu'est-ce qu'on va devenir avec ça ? Sept. On en a sept ! Et moi j'ai envie de mourir chaque jour, voyez...

L'instituteur, songeur : Oui... Mais celui-ci, Madame... c'est un cas unique...

Le père, conciliant : C'est toujours ça r'marquez.

Silence. Ils mâchent tous les chewing-gums.

L'instituteur : Nous nous trouvons donc devant un enfant qui ne veut apprendre que ce qu'il sait.

Le père : Voilà.

La mère : Non, il n'a jamais dit ça. Il veut bien tout apprendre, tout, mais ce qu'il ne sait pas, non, il veut pas l'apprendre.

Ils rient tous avec un certain retard, y compris Ernesto. Puis ils cessent de rire. Puis ils recommencent encore à rire. Et puis encore ils cessent de rire. Et puis Ernesto se lève. Et l'instituteur dit :

L'instituteur : Quel beau printemps on a quand même... trouvez pas...

La mère : On croit toujours ça mais c'est toujours le même, Monsieur.

Ernesto : Faut que je parte, Monsieur. Il y a mes brothers et mes sisters qui traînent dans les parages, il faut que j'les ramène. S'cusez-moi, Monsieur... Vous n'avez plus besoin de moi, Monsieur...

L'instituteur : C'est-à-dire... non... je ne vois pas... Faites ce que vous avez à faire Monsieur Ernesto... je

vous en prie...

Ernesto : Je vous remercie. Au revoir Monsieur.

L'instituteur : Au revoir Monsieur... On aura le plaisir de se revoir peut-être... ?

Ernesto sourit.

Ernesto : Peut-être... oui.

Ernesto sort. L'instituteur reste seul avec les parents. Ils se sourient.

L'instituteur : Cas imprévu pour le moins... C'est pas tous les jours... Ça change...

La mère : Vous aussi Monsieur je dois dire... Vous aussi vous êtes imprévu... J'aurais jamais cru qu'un instituteur... pouvait rire comme vous... Excusez-moi Monsieur...

La mère sourit à l'instituteur. Et l'instituteur voit tout à coup la beauté de la mère, il est interdit.

Le père : Mais à part ça Monsieur... Qu'est-ce qu'on peut faire de ces enfants-là... plus tard...

L'instituteur : Ce que vous en faites, Monsieur, les laisser faire ce qu'ils font.

Les parents restent. Se taisent. L'instituteur est heureux et les parents aussi sont dans une sorte d'aise à être là avec cet instituteur.

L'instituteur : C'était bien de se connaître... Moi j'suis ravi.

Silence. Les parents n'ont pas compris. Ils ne répondent pas à l'instituteur.

La mère : Maintenant que vous l'avez vu Monsieur, Ernesto, je voudrais vous demander quelque chose...

L'instituteur : Je vous en prie, Madame...

La mère : C'est-y vrai que c't'engeance-là, elle saura quand même lire un jour, Monsieur... S'conduire, boire et manger comme les autres ?

L'instituteur devient sérieux. Il répond avec une profonde gravité.

L'instituteur : Sans aucun doute, Madame, aucun... Mais vraiment, aucun...

La mère est impressionnée. La situation échappe au père.

La mère, tout bas : Vous êtes aimable, Monsieur, vraiment...

Du temps passe. La mère et l'instituteur sont dans une même émotion. L'instituteur a compris que la mère avait saisi la sincérité de ses paroles.

Du temps passe encore. Personne ne bouge. Puis le père parle.

Le père : Vous n'avez plus besoin de nous, Monsieur...

L'instituteur, il n'est pas sûr, l'émotion est encore là, troublante : Non Monsieur, non... C'est-à-dire... Non.

Du temps passe.

Et puis l'instituteur se met à chantonner encore une fois *Allo maman bobo* d'Alain Souchon.

Et les parents de l'écouter, aussi ravis que la première fois.

Et puis l'instituteur a fini de chanter, il oublie les parents. Et de nouveau il s'endort.

Le père et la mère sourient en regardant dormir

l'instituteur comme ils le feraient devant le sommeil d'un enfant.

Les parents se lèvent sans faire de bruit pour ne pas troubler le sommeil de l'instituteur.

Et ils sortent de la classe, ils traversent la cour vide.

Mais cette fois ils se dirigent vers le centre-ville, heureux.

ANNEXE 3

" A qui la faute ? " Victor Hugo

A qui la faute ?

Tu viens d'incendier la Bibliothèque ?

- Oui.

J'ai mis le feu là.

- Mais c'est un crime inouï !

Crime commis par toi contre toi-même, infâme !

Mais tu viens de tuer le rayon de ton âme !

C'est ton propre flambeau que tu viens de souffler !

Ce que ta rage impie et folle ose brûler,

C'est ton bien, ton trésor, ta dot, ton héritage

Le livre, hostile au maître, est à ton avantage.

Le livre a toujours pris fait et cause pour toi.

Une bibliothèque est un acte de foi

Des générations ténébreuses encore

Qui rendent dans la nuit témoignage à l'aurore.

Quoi! dans ce vénérable amas des vérités,

Dans ces chefs-d'œuvre pleins de foudre et de clartés,

Dans ce tombeau des temps devenu répertoire,

Dans les siècles, dans l'homme antique, dans l'histoire,

Dans le passé, leçon qu'épelle l'avenir,

Dans ce qui commença pour ne jamais finir,

Dans les poètes! quoi, dans ce gouffre des bibles,

Dans le divin monceau des Eschyles terribles,

Des Homères, des jobs, debout sur l'horizon,

Dans Molière, Voltaire et Kant, dans la raison,

Tu jettes, misérable, une torche enflammée !

De tout l'esprit humain tu fais de la fumée !

As-tu donc oublié que ton libérateur,

C'est le livre ? Le livre est là sur la hauteur;

Il luit; parce qu'il brille et qu'il les illumine,

Il détruit l'échafaud, la guerre, la famine

Il parle, plus d'esclave et plus de paria.

Ouvre un livre. Platon, Milton, Beccaria.

Lis ces prophètes, Dante, ou Shakespeare, ou Corneille

L'âme immense qu'ils ont en eux, en toi s'éveille ;

Ébloui, tu te sens le même homme qu'eux tous ;

Tu deviens en lisant grave, pensif et doux ;

Tu sens dans ton esprit tous ces grands hommes croître,
Ils t'enseignent ainsi que l'aube éclaire un cloître
À mesure qu'il plonge en ton cœur plus avant,
Leur chaud rayon t'apaise et te fait plus vivant ;
Ton âme interrogée est prête à leur répondre ;
Tu te reconnais bon, puis meilleur; tu sens fondre,
Comme la neige au feu, ton orgueil, tes fureurs,
Le mal, les préjugés, les rois, les empereurs !
Car la science en l'homme arrive la première.
Puis vient la liberté. Toute cette lumière,
C'est à toi comprends donc, et c'est toi qui l'éteins !
Les buts rêvés par toi sont par le livre atteints.
Le livre en ta pensée entre, il défait en elle
Les liens que l'erreur à la vérité mêle,
Car toute conscience est un nœud gordien.
Il est ton médecin, ton guide, ton gardien.
Ta haine, il la guérit ; ta démence, il te l'ôte.
Voilà ce que tu perds, hélas, et par ta faute !
Le livre est ta richesse à toi ! c'est le savoir,
Le droit, la vérité, la vertu, le devoir,
Le progrès, la raison dissipant tout délire.
Et tu détruis cela, toi !

- Je ne sais pas lire.

(L'Année Terrible, VIII, 1872).